



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA
COOPERAÇÃO**

Relatório de Estágio

Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Mónica Borges Silva

Orientador: Pedro Francisco González

Angra do Heroísmo, Abril de 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MÓNICA BORGES SILVA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**As Expressões Artísticas no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e o
Desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação do Professor Doutor Pedro Francisco González

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao professor doutor Pedro González pelo apoio, orientação, disponibilidade, atenção e amizade, pois sem ele este trabalho não teria sido possível.

Agradeço também à educadora e professora cooperantes, pelo carinho, pelo modo como fui recebida nas suas salas e pelo apoio e atenção que me prestaram. Assim como, às duas turmas fantásticas que tive oportunidade de conhecer e trabalhar.

Agradeço em especial às minhas colegas de estágio, pelo carinho e amizade ao longo desta caminhada que percorremos juntas, em particular à Ana Melo pela atenção e paciência que me prestou.

Agradeço à minha família por me apoiar nesta etapa da minha vida acreditando nas minhas capacidades, mesmo nas horas mais difíceis.

Agradeço ao Fábio e a Lisandra pela amizade e suporte que sempre me deram na concretização dos meus objetivos.

E por último, mas não menos importantes agradeço aos amigos e colegas que nunca me deixaram desistir e que me apoiaram incondicionalmente.

O meu, muito obrigada a todos os que tornaram este momento possível.

RESUMO

O presente relatório é um descritivo e reflexão dos acontecimentos mais relevantes de uma experiência de estágio inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este constitui-se em três partes. A primeira parte é referente ao enquadramento teórico do tema, na segunda parte exponho a metodologia utilizada em ambos os estágios (Prática Pedagógica I – Pré-Escolar; Prática Pedagógica II – 1º Ciclo do Ensino Básico) e como foram recolhidos os dados para tratamento de informação. Na terceira e última parte descrevo a situação de ensino com que me deparei, as medidas e estratégias tomadas e as evoluções sentidas.

As diferenças entre o estágio no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico foram evidentes. Enquanto na primeira sala me deparei com um ambiente amigável onde reinava um sentimento de Cooperação e Autonomia, na segunda situação já não avistei as mesmas condições de trabalho. Toda a atividade no Pré-Escolar consistiu na sua maioria em dar continuidade ao que era realizado naquela sala até ao início do meu estágio.

O 1º Ciclo por sua vez tornou-se uma espécie de laboratório onde pude observar de perto a implementação de novas estratégias com uma maior dinamização e registar os resultados que daí emergiram. O que foi desenvolvido proporcionou um envolvimento da turma nos acontecimentos de sala de aula, tendo assim cada elemento integrante deste grupo, uma voz ativa, passando de meros recetores de informação para serem os construtores e gerentes das suas aprendizagens e interações.

Em suma, o trabalho cooperativo, proveniente ou não da atividade artística torna-se assim uma via segura e pertinente no desenvolvimento infantil. Sublinho a importância da atividade artística como espaço para a criatividade e desenvolvimento de atitudes cooperativas e de autonomia nos espaços da sala de aula e da própria escola. A reestruturação da organização das aprendizagens que fomos elaborando com os alunos constitui-se em motor e espaço para a criatividade e desenvolvimento da Autonomia e Cooperação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Cooperação, Autonomia, Expressões Artísticas.

ABSTRAT

This report is an account of the most relevant events of an internship experience inserted in the Masters degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education in the Specialty of Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education.

This is in three parts. The first part is related to the theoretical framework, in the second part I explain the methodology utilized in both stages (Pedagogical Practice I - Preschool; Pedagogical Practice II - 1st cycle of basic education) and how the data was collected for informational treatment. In the third and last part I describe the teaching situation that I encountered, strategies and measures taken and developments experienced.

The differences between the Preschool internship and 1st Cycle of Basic Education were evident. While the first classroom I came across a friendly environment, where, reigned a sense of cooperation and autonomy in the second situation I have not spotted the same working conditions. All activities in Preschool consisted mostly of giving continuity to what was done in that classroom until the start of my internship.

The 1st Cycle in turn became a kind of laboratory where I could observe closely the implementation of new strategies with greater dynamism and record the results that emerged therefrom. What was developed provided a class involvement in the events of the classroom, thus having any part of this group, a voice, from mere receivers of information to be managers of their learning and interactions.

In short, cooperative work, from the Artistic Activity or not, becomes a safe and appropriate way of child development. I highlight the importance of Artistic Activity for the creative development of cooperative and autonomous attitudes in the classroom and or in the school. The restructuring of the organization of learning that we elaborated with those students was the beginning and place for their creativity, autonomous and cooperation development.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Cooperation, Autonomy, Artistic Activity.

ÍNDICE GERAL	
RESUMO.....	I
ABSTRAT	II
ÍNDICE GERAL	iii
Lista de Tabelas	iv
Lista de Esquemas	iv
Lista de Acrónimos	iv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1	3
Breve abordagem sobre o estudo da arte	3
As Expressões Artísticas.....	4
Capítulo 2	9
O desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação.....	9
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	14
Capítulo 3	14
Razões da escolha do tema e Objetivos	14
Instrumentos, Técnicas e Procedimentos de Recolha	15
Processo de análise dos dados	19
Capítulo 4	19
Caraterização da situação de ensino.	19
PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA	35
Capítulo 5	35
Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar	35
Capítulo 6	45
Prática Pedagógica II – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	45
CONCLUSÕES.....	68
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA	72
BIBLIOGRAFIA DE APOIO	74
WEBGRAFIA	75
ANEXOS	77

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Horário semanal das atividades letivas do Pré-Escolar

Tabela 2 – Recursos disponíveis na sala do Pré-Escolar

Tabela 3 – Distribuição de idades por Géneros

Tabela 4 – Horário semanal original do 1º Ciclo

Tabela 5 – Análise do Diário de Turma

Tabela 6 – Horário modificado do 1º Ciclo

Tabela 7 – Análise do PIT

Tabela 8 – Análise do PIT (Continuação)

Lista de Esquemas

Esquema 1 – Planificação de um tema no Pré-Escolar

Esquema 2 – Planificação de Atividades no Pré-Escolar

Lista de Acrónimos

BAHSIJ – Biblioteca de Angra do Heroísmo – Seção Infanto-Juvenil

CCE – Conselho Cooperativo Educativa

DT – Diário de Turma

EB – Educação Básica

MEM – Movimento da Escola Moderna

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TPC – Trabalho para Casa

Introdução

O seguinte relatório de estágio intitulado “As Expressões Artísticas no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e o Desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação” reflete um estudo reflexivo sobre um estágio inserido nas cadeiras Prática Pedagógica I e II.

É assim perspectivado o trabalho realizado por mim enquanto estagiária em dois contextos diferentes, uma sala do ensino Pré-Escolar e uma sala do ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, onde reflito sobre as estratégias adotadas, sobre as minhas observações, reações das crianças e os resultados obtidos da minha prática. Por outro lado, este trabalho, cientificamente sustentado, permitiu abordar questões relacionadas entre a teoria e a prática.

O estágio como parte integrante na minha formação ganhou um papel relevante, pois tratou-se de uma experiência que através do exercício prático, (as intervenções no contexto de sala de aula), me permitiu analisar, rever, corrigir e melhorar a minha atividade profissional, complementando as minhas aprendizagens formativas. Bueno (2011) refere que o “estágio, como integrador, só terá resultados positivos se a aplicação for vista como uma atividade que trará benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário.”

A minha principal preocupação ao longo do meu trabalho prendeu-se pelas situações que um ensino baseado na promoção da autonomia das crianças possa resultar, e das características que um trabalho cooperativo possa influenciar nas vivências das crianças tanto na sala de aula, assim como na preparação para a vida social fora da escola.

As Expressões Artísticas como influência lúdica na formação infantil tornam-se deste modo, uma via no desenvolvimento integral do aluno, tanto a nível pessoal como grupal.

Sousa (2003a, p. 145) profere que uma “educação baseada em oratória e explicações é uma educação defeituosa”, pois priva as crianças de uma aprendizagem na experiência minimizando as suas capacidades do pensar e do agir, dificultando também a construção de relações afetivas.

A atividade artística fundamentada pela experiência e pela expressão visa proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades mentais ao nível da criatividade e das possibilidades transacionais.

A experiência, o criar, o sentir e o descobrir transformam-se numa estrada que os alunos percorrem, lado a lado, para atingirem o objetivo comum de aprender, conhecer e saber.

Este estudo encontra-se dividido em três partes. A Parte I, referente ao enquadramento teórico, está agrupada em dois Capítulos: Autonomia e Cooperação; Expressões Artísticas.

Em ambas abordo o significado dos termos em questão e fundamento a importância da sua inserção na vida escolar e Pré-Escolar das crianças. Os dois conceitos interligados facultam medidas para o desenvolvimento de um sistema de ensino cooperativo que

“coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dá importância aos pares, enquanto origem deste processo. Compete-lhe participar ativamente na construção dos saberes, como processo e não como finalidade. O ato pedagógico torna-se desta forma um ato solidário entre aquele que aprende e aquele que ensina.” (Couvaneiro, 2004, p. 15)

Na Parte II realizo a descrição dos dois contextos de ensino, onde realizei o estágio. Elaboro uma breve caracterização sobre as escolas, sobre as salas de aulas: suas rotinas, tempos e espaços. Caracterizo os grupos de alunos tanto a nível geral nas diferentes áreas de conteúdo e mais especificamente nas áreas das Expressões Artísticas e ao nível do desenvolvimento Autónomo e Cooperativo.

Aqui abordo também as questões metodológicas dos dois contextos de ensino, em que consistiu a recolha e análise dos dados e como foram realizadas. Estando toda estas informações divididas em dois capítulos: Capítulo 3e Capítulo 4.

Por fim na terceira e última parte (Parte III), dedico a refletir sobre a minha prática no estágio do Pré-Escolar e no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No caso do Pré-Escolar, uma vez que no momento da Prática Pedagógica I não me encontrava tão desperta para as situações com que me iria deparar, visto ser a minha primeira grande experiência em contexto escolar, elaboro uma descrição que reflecte isso mesmo, que se traduz num resumo sobre a minha passagem neste contexto.

Em relação ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a abordagem é mais aprofundada, sendo que considero que foi um estágio muito rico e motivador para a concretização de aprendizagens e melhoramento da minha prática enquanto futura profissional de educação porque a coesão da equipa de estagiárias foi melhor e a introdução de inovações significativas teve mais arrojo.

Para finalizar este relatório apresento as conclusões fruto das minhas reflexões e análises sobre todo o trabalho descrito no presente documento.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Breve abordagem sobre o estudo da arte

As artes têm sido alvo de estudo por muitos anos, numa procura de fundamentos para a sua inserção na educação e na vida do homem. Várias foram as teorias que daí nasceram. As teorias clássicas, psicológicas, expressivas, socioculturais, lúdicas, representativas e criativas.

Fazendo análise sobre algumas teorias e de alguns autores, podemos verificar que as opiniões muitas vezes coincidem e as ideias anteriores serviam como base a ideias novas. Veja-se no caso da perspectiva clássica cujo mentor principal foi Platão. Ele defendia que a arte despertava o sentimento para o que é belo. O ato de criar provinha do estado espiritual da pessoa. A obra de arte é assim, nesta perspectiva, um estado espiritual de quem a criou, ou seja, a arte é o reflexo do estado espiritual do homem.

Na lógica psicológica, embora aceitassem a arte como um reflexo do espiritual, a arte é o resultado do que brotava a consciência humana, do estado natural e psicológico do homem.

Schiller por outro lado embora concordasse com as perspectivas anteriores, para ele a criação de uma obra de arte era um misto de beleza, espiritualidade e estética. Sendo que a beleza fazia parte da própria vida e no ato de criação, o homem era conduzido à elevação espiritual. O ato de criação, só por si, já condicionava o sentido estético da obra de arte.

H. Read defendia que a arte deve ser a base da educação, dando uma grande importância à educação estética. Tal como explica Sousa, que este autor defendia,

“Uma educação estética em que realize, no seu pleno sentido, a relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, para se poder chegar a construir uma personalidade integrada, ou seja, ligada a situações e a valores que obrigam o indivíduo a tomar com independência as suas próprias resoluções.” (2003a, p. 25)

Para Schopenhauer, a arte serve para o momento de relaxação e expressão dos sentimentos do momento, “não redime o homem da vida senão por breves instantes, sendo apenas um consolo para a vida e não a própria vida”. (Sousa, 2003a, p. 51)

Em Portugal os estudos sobre a arte também não foram menos importantes, e muitos foram os autores que “lutaram” para a arte ser vista com outros olhos no nosso país

especialmente na educação. A arte é assim oficialmente aceita na educação em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

As Expressões Artísticas

É na Expressão Artística que contactamos com diversas vivências e interagimos com o mundo, onde se envolvem ideias, valores e sentimentos na construção de um “eu”. Essas experiências ajudam-nos no processo de sentir, pensar e interpretar o meio envolvente.

Todos nós independentemente das nossas idades envolvemo-nos facilmente no lúdico adquirindo muitas vezes competências que nos ajudam na nossa formação pessoal e interpessoal. “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para a boa saúde mental e física.” (Salomão e Martini, 2007, p. 4)

Na escola o que nos interessa enquanto profissionais de educação, não é criarmos artistas, mas sim sermos impulsionadores de futuros adultos felizes, capazes de viver em sociedade ativamente tanto profissional, social e afetivamente.

A arte é também uma forma de manifestação cultural, daí que seja importante, as crianças contactarem com produtos artísticos e produzirem, participando na sua própria construção enquanto indivíduos e membros de uma cultura e sociedade.

A criança durante o processo de construção artístico, estabelece momentos de relação com o outro, quer direta ou indiretamente, pois a maioria dos produtos artísticos provêm das vivências das crianças, que muitas vezes misturam-se com um toque de magia, isto é, provêm do imaginário infantil. Na produção artística a criança comunica, expressa as suas ideias e pensamentos, interage com o meio e com os outros.

Na Imagem 1 (Ver Anexo) podemos observar duas crianças que autonomamente decidiram fazer um quadro. Para tal juntaram duas folhas brancas colando-as no centro e em conjunto criaram uma história no próprio desenho. Cada criança desenhou na sua parte da folha e no final o resultado dos dois desenhos, foi uma peça só. Era evidente neste desenho, o toque de imaginação que estas crianças deram às suas vivências do dia-a-dia. Fiquei deliciada com este momento que pude vivenciar no período de observação do meu estágio no 1º Ciclo, e de facto levou-me a concordar com Pinto (2005, p. 3) quando diz que

“as nossas crianças e jovens, ao encontrarem na “magia da arte” um refúgio, uma forma de expressão pela qual se relacionam com os outros (exprimindo cada qual a

sua forma de ser e de estar perante a sociedade), adquirem conhecimento sedimentando valores tais como a união, a noção de partilha, de igualdade de direitos e deveres, a importância de preservar e aceitar a singularidade perante a diversidade cultural.”

Através da criação artística as crianças são agentes participativos nas suas aprendizagens e construção de valores, se estiverem num contexto que lhes proporcione harmonia, bem-estar, liberdade de expressão. Esse contexto permite-lhes serem autónomas e responsáveis, possibilitando assim, um estímulo na participação, na expressão e criação, atuando em interdependência com os outros. Ainda através das artes as crianças estimulam o pensamento autónomo e criativo. Apropriam-se das suas vivências pessoais, culturais e sociais para construir os seus produtos artísticos.

Como afirma Chagas (2009, p. 24), “a arte tende a desencadear, na educação de crianças, um processo de fazer próprio, de almejar o que está dentro de si, a partir do que se vivencia socialmente, de buscar não somente a memorização do que se ouviu ou leu, mas a criação”. Para este autor, tal como já tinha referido, “as atividades artísticas provocam o ‘pensar com autonomia’”, desempenhando um papel importante no desenvolvimento da autonomia infantil.

Devemos ter a consciência de que, se de facto as expressões são realmente importantes no processo de educação infantil, então não podem ser inseridas como áreas ou atividades isoladas. Com o seu carácter interdisciplinar, elas podem ter duas características diversas: serem objetos de aprendizagem, ou serem estratégias de ensino tal como defende Melo (2005).

A arte permite-nos conhecer a criança com outros olhos, pois ela não vai expressar através desta, a realidade, mas a forma como interpreta a realidade. Ou seja “a arte não é o espelho da realidade, ela é a realidade percebida de um ponto de vista diferente, ela é comunicação” (Almeida, Previato & Sarto, 2009, p. 2)

A criança vai demonstrar através das suas criações os seus pontos de vista, os produtos dos seus pensamentos, das suas vivências, do contato com o que a rodeia, das suas emoções e sentimentos. A educação artística, não pretende apenas que as crianças apresentem um produto final, como por exemplo um desenho, uma moldagem, etc. Ela preocupa-se com o que estará por detrás desse produto, da aprendizagem que a criança adquire.

Tal como defende Santos e Fratari (2011, p. 9), “o trabalho com a arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa”.

Na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, assistimos a uma inserção das artes pela educação através do que disciplinarmente denominamos “Expressões”. As Expressões Artísticas nos currículos escolares não têm como função ensinar os alunos técnicas e formá-los artisticamente nas áreas de música, teatro, desenho, etc., mas sim fazer proveito das bases destas artes e ajudar as crianças no seu desenvolvimento, sensibilizando-as. Embora já se inclua nas nossas escolas, as artes na educação, que são áreas dadas por professores formados artisticamente e com competências para lecionar essas disciplinas, o que interessa para nós futuros professores, ainda em fase de formação inicial é uma educação pela arte, que seguramente encontraremos na construção da nossa carreira profissional.

A criança desde que nasce vai tomando consciência do seu corpo, vai dominando habilidades, experimenta movimentos e posições. A **Expressão Motora** é natural na criança, e na educação escolar devemos ter em conta as habilidades motoras que a criança já possui, tanto a nível da motricidade global, assim como, da motricidade fina e ajudá-las no desenvolvimento destas, “de modo a permitir que todas (as crianças) e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.” (Silva, 1997, p. 58). Ou seja, esta expressão tem em vista o desenvolvimento das capacidades corporais e de movimento das crianças.

Interligada à Expressão Motora está a expressão corporal. Esta com uma relação próxima ao domínio da Expressão Dramática e à Dança, desenvolvendo-se através do jogo simbólico da expressão não-verbal e dos movimentos corporais exigidos pelas coreografias.

A **Expressão Dramática** é um meio onde a criança fantasia o mundo, alarga os seus horizontes, vive personagens que ela própria inventa. Exercita o seu pensamento imaginativo, a sua criatividade, explorando objetos, o espaço e o ambiente que a rodeia. A Expressão Dramática responde assim “à grande necessidade de pôr a criança à prova na imaginação, na identificação com os outros e com aquilo que a rodeia.” (Andrea, 2011, p. 29)

A **Expressão Musical** é o caminho que a criança toma para explorar os sons e ritmos, reconhecer, inventar e produzir, explorando sensações, comunicando sentimentos e pensamentos. Tal como afirma Willems (1970, p. 11), “a música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora.”

A **Expressão Plástica**, interligada com a Expressão Motora no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina, permite também à criança a exploração de objetos, técnicas, expressão de sentimentos e pensamentos. “Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma.” (Chagas, 2009, p.27)

Não tão obstante, está o papel do professor e a sua forma de lidar com a arte. É notório que ele sente dificuldade em lidar com a arte que é um momento onde se dá asas à imaginação, sendo um espaço para a experimentação, manuseamento de objetos de forma livre e criadora. Para ele é mais fácil jogar pelo seguro, dar a matéria que tem para dar, e permanecer na sua zona de conforto. Tal como afirma Ostetto

“que a tranquilidade pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação.” (2007, p. 4)

Para que isso não aconteça o professor deverá ter um então papel fundamental no ensino da área das Expressões. De seguida apresento a visão de alguns autores:

Ostetto (2007) refere que o professor deve:

- Assumir o papel de mediador entre o mundo real da criança com o mundo simbólico, cultural e artístico desta.
- Reparar no eu poético de cada criança, nas suas formas de conhecer e apropriar-se do mundo, e expressá-lo;
- Ser um parceiro de aventuras poéticas ampliando as buscas e escolhas das crianças no seu processo de criação;
- Promover uma prática pedagógica que alargue oportunidades de acesso à riqueza da produção artística e cultural;
- Promover a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos de modo a ampliarem os seus repertórios vivenciais e culturais;
- Encorajar as crianças à experimentação, contatando com diferentes técnicas e materiais e;
- Dar suporte à criança no processo de criação.

Salomão e Martini (2007) defendem que o professor tem um importante papel na definição das escolhas e usos dos materiais escolares, deve ser sensível às ocorrências dentro da sala de aula para criar situações de ensino, e que quanta mais experiência profissional tiver, melhor desempenhará uma prática consistente e significativa.

Segundo Chagas (2009) o professor:

- Deve propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos;
- Deve estar em constante reciclagem teórica e metodológica de forma a melhorar a sua prática pedagógica;
- Tenha conhecimento da relevância de trabalhar as artes;
- Tenha gosto em trabalhar esta área;
- Contate com a arte e os materiais para se envolver melhor na sua prática profissional;
- Deve orientar e acompanhar o desenvolvimento da crianças e;
- Deve propiciar momentos de fala, à criança, antes do processo de criação artístico.

Por outro lado, Pinto (2005, p. 130) considera que o professor é um mediador que estabelece “relação e vai introduzindo valores utilizando a arte como veículo de educar para o entendimento das preocupações da sociedade atual, com vista à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis”.

As crianças quando estão a criar estão numa atividade livre e criativa, estabelecendo relações que estimulam à participação, agindo e arranjando estratégias para essa atuação. São assim “agentes participativos na resolução de problemas sociais, colocando a sua conduta como exemplo a ser seguido no caminho para a compreensão e união dos seres humanos.” (Pinto, 2005, p.24)

Partilhando as mesmas ideias que Andrea

“quanto mais forem facilitadas à criança as diferentes atividades artísticas, mais ela (a criança) se apercebe das coisas que a rodeiam e mais fica apetrechada de ferramentas que irão desenvolver as suas capacidades perceptivas, o seu poder de iniciativa, as suas capacidades cognitivas (inteligência, memória, curiosidade, interesse), e a longo prazo o seu próprio julgamento pessoal.” (2011, p. 59)

Como estes momentos tratam-se, de uma busca à realização individual, a criança emerge num mundo de exposição de ideias e de partilha com os outros, dando sentido à sua própria realidade e as suas ações. O professor torna-se assim um mediador na construção de raciocínios morais e das intenções sociais. A ele cabe a criação de um espaço aberto em sala de aula onde possa haver esses momentos.

Capítulo 2

O desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação

A autonomia é um processo na qual o indivíduo atua consciente de si e dos outros podendo ser influenciado pelo contexto onde está inserido, onde toma decisões e reflete sobre a sua ação. No entanto, não se deve confundir autonomia com individualismo. Como diz Palha (2006, p. 2) a autonomia está “interrelacionada com conceitos de independência, autodeterminação e autoridade.”

Do grego *αυτονομία*, a palavra autonomia significava liberdade para usar as leis próprias, independência. Hoje, aparece-nos no dicionário com três significados distintos:

1. Faculdade que conserva um país conquistado de se administrar por suas próprias leis.
2. Liberdade moral ou intelectual.
3. Independência administrativa.

Piaget defendia que a autonomia é a capacidade que o sujeito tem de propor e criar as suas próprias normas. Para ele “ser autónomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo” (Ramos, s/d). Para este autor não é possível existir uma autonomia intelectual sem autonomia moral. A autonomia intelectual depende dos estímulos que a criança recebe, desenvolvendo e construindo o seu conhecimento enquanto a autonomia moral acontece quando a criança compreende e aceita a perspectiva do outro. A construção da autonomia está assim “pautada nas trocas sociais e interindividuais e na cooperação entre os pares, ou seja, num sistema de operações executadas em comum ou reciprocidade”. (Castro, 2006)

Partindo das ideias de Kant, Piaget (1992) fala de duas vertentes de autonomia: autonomia heterónoma e a autonomia moral. Na primeira a criança obedece a regras por parte dos adultos, na segunda existe um respeito pelas regras que resultam de um acordo e cooperação entre sujeitos. Por exemplo um professor quando pede a uma criança para fazer

uma determinada tarefa. Ela obedece porque vê-se obrigada a isso ou porque percebe que é importante tanto para ela como para a sala de aula? Se for o caso da primeira opção estaremos perante uma situação de heteronomia. Mas se por outro lado observarmos a segunda situação a criança estará perante uma situação de autonomia moral. A partir destes dois conceitos estamos perante situações que implicam respeito, tanto mútuo como unilateral. O respeito unilateral é um respeito imposto, a criança respeita porque é condicionada a isso, enquanto o respeito mútuo remete para a existência de uma interação entre intervenientes que agem não por serem obrigados a agir, ou seja por imposição, mas por se sentirem que devem agir.

Vejamus a seguinte situação. Um professor tem que se ausentar por um minuto da sala de aula para ir tirar uma fotocópia e pede aos alunos para entretanto, irem realizando os exercícios da ficha de matemática, que o João distribuiu por todos os colegas. Algumas crianças podem sentir-se na obrigação de fazerem porque sabem que isso vai trazer consequências positivas para as suas aprendizagens e ao mesmo tempo estarão a colaborar com a professora, sendo esta a atitude mais correta a tomar. Nesta situação estaremos perante um respeito mútuo. No caso do respeito unilateral as crianças vão fazer os exercícios porque quando a professora voltar, se eles não tiverem feito nada, ela vai zangar-se e poderão ser castigados. O importante aqui é seguirem a regra que lhes foi imposta. A professora mandou, nós fazemos.

A educação moral é assim, tal como expressa Santos (2010, p. 11), como “um processo autêntico e autónomo, que permite que a personalidade própria e consciente da criança se manifeste uma vez que no momento do desenvolvimento, a construção moral é uma tarefa importante.”

Uma vez que a criança começa a agir conscientemente e de forma autónoma, o papel do professor passa a ser apenas de orientador, não tendo que interferir e gerir as ações dos alunos.

Vygotsky nos seus estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem considerou que o meio social era importante para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Sendo que para este autor a aprendizagem é “um processo social e cultural complexo, organizado, especificamente humano, universal e necessário ao desenvolvimento” (Ribeiro, 2006, p. 15)

A aprendizagem não deve ser estanque e limitar-se apenas ao que a criança é capaz de fazer, tornando-se necessário desafiar os alunos a realizarem novas conquistas e a progredirem para um patamar mais elevado nas suas aprendizagens. Nesta perspetiva as

interações que são estabelecidas entre as crianças e o meio social, cultural envolvente são um caminho para o desenvolvimento, pessoal e intelectual destas.

Este autor realçou a existência de uma zona, denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que, segundo Vygotsky, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas” (Sousa & Rosso, 2011, citando Vygotsky, 1989, p. 5897)

Por exemplo, ao longo do meu estágio no contexto de 1º Ciclo existia uma criança que ao princípio, apenas realizava exercícios de Língua Portuguesa copiando pelo quadro as resoluções destes. Quando lhe foi proposto para que começasse a fazer sozinha, a criança sentiu muitas dificuldades, ao que foi necessário dar-lhe apoio, para que ela ganhasse a confiança de que era capaz de fazer sozinha. Como a dinâmica da sala também foi baseada num ensino cooperativo isso permitiu que esta aluna, pouco e pouco começasse a evoluir, ao ponto de no final do meu estágio já conseguir fazer os seus exercícios sozinha e ainda ajudar os colegas.

De facto a sala de aula é um espaço onde se proporcionam momentos de aprendizagem, de partilha de ideias, de materiais, construindo um caminho onde professores e alunos caminham de mãos dadas. No ensino, o professor, não tem necessariamente que ser o centro dessas aprendizagens, sendo que as crianças também podem e devem ter uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos.

Como Azevedo e Andrade (2007, p. 263) afirmam,

“uma sala de aula que propicia um espaço interativo de diálogo em complexidade crescente potencializa o papel do professor e do aluno. O professor torna-se tutor do processo de construção dos conhecimentos e dos significados inerentes a eles e, em parceria com os alunos, problematiza o contexto escolar e social via grupos colaborativos e cooperativos”.

A aprendizagem cooperativa contribui positivamente para superar os inconvenientes derivados de atitudes de passividade dos alunos tornando-os críticos. Centrada no aluno, dando-lhe uma voz ativa está a aprendizagem com base na cooperação e autonomia. Esta é uma estratégia “que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativamente e solidariamente, crítica e reflexivamente

construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem”. (Leitão, 2006, p. 2)

Pude presenciar também no meu estágio do 1º Ciclo que as crianças sentiam algumas dificuldades em inventar textos e expor as suas ideias. Com a introdução do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), que mais à frente explicitarei com maior pormenor, as crianças tinham a opção de criarem textos a pares ou pequenos grupos. Foi-lhes dado também um material pedagógico intitulado de “A fábrica de histórias”, que consiste num conjunto de cartões, que contém o início e partes de uma história, de modo a ajudarem os alunos na invenção e construção de uma história completa (início, meio e fim). Além de ser uma atividade lúdica, este trabalho cooperativo entre estas crianças, ajudou-as na construção de uma afinidade entre os membros de grupo, a elevarem a sua autoestima e a demonstrarem uma maior motivação e capacidade de trabalho. Estes alunos começaram a estabelecer etapas e a trabalharem em conjunto para as atingir. Foi de facto muito interessante assistir e poder auxiliar estes alunos, nesta vontade de progredir e aprenderem.

De acordo com Niza (1998), a aprendizagem cooperativa contraria uma aprendizagem individualista e competitiva, em que os alunos trabalham juntos para atingirem objetivos comuns. Esse trabalho pode ser feito em pequenos grupos ou a pares e os objetivos só são atingidos quando todos os membros do grupo atingirem os próprios objetivos. Ou seja, o sucesso do grupo depende do sucesso de cada membro do mesmo. Tal como o exemplo anteriormente falado. As crianças, membros do grupo de trabalho, estabeleciam as suas próprias regras e objetivos. Por exemplo a criança A ficava encarregue de abrir os cartões, a criança B escrevia o texto e criança C ia dando ideias, que no entanto eram discutidas por todas. No final o objetivo principal do grupo era terminar a história para poderem apresentá-la à turma.

Assim como Arends (1995) baseado em algumas experiências reforça a ideia que o trabalho cooperativo leva a uma motivação mais forte dos alunos em completar tarefas, fortalece os laços entre membros do grupo e desenvolve a comunicação e exposição de ideias entre os mesmos.

Para fomentar a aprendizagem cooperativa na sala de aula de modo a proporcionar a reflexão e discussão participada dos alunos, é importante ter em conta alguns aspetos. O espaço deverá permitir aos alunos uma proximidade física e de acesso aos materiais como também permitir interação face a face entre alunos. A formação de grupos será muito mais

eficaz se for heterogénea pois irá permitir, troca de diferentes opiniões, linhas de pensamentos e diferentes níveis de conhecimentos, onde os alunos aprendem uns com os outros.

O que tenho visto, nas diferentes salas de aula que vem ao encontro desta linha de aprendizagem, é a formação de áreas ou cantinhos devidamente etiquetados que permitem aos alunos movimentarem-se pela sala tendo o conhecimento dos diferentes materiais disponíveis para as suas atividades de trabalho. Também são criados tempos de estudo, onde são as próprias crianças que planificam consoante as suas dificuldades e decidem entre si os grupos de trabalho. E normalmente existe um momento onde se debatem ideias, problemas, se estipulam regras, funcionando assim este tempo, como uma espécie de assembleia dentro da sala de aula. A sala de aula transforma-se numa mini democracia.

Os projetos e as apresentações também são outro aspeto das salas de aula de aprendizagem cooperativa, vinculando-se assim um trabalho com base na investigação e seleção de informações bibliográficas por parte dos alunos, com apoio do professor.

Cochito (2004) valorizando o papel do professor e da aprendizagem cooperativa, diz que este continua a ser um importante recurso dentro da sala de aula, não perdendo o seu papel. No entanto é preciso reforçar a ideia de que o professor é muito mais do que um recurso ao acesso de informação, sendo que pode do mesmo modo expor, explicar e apresentar conhecimentos aos seus alunos. O mesmo acontece com os momentos de aprendizagem cooperativa, que não são impedimento aos momentos de aprendizagem individual, sendo que o principal objetivo deste tipo de ensino é colocar o aluno como a peça central dentro da sala de aula. “A sala de aula cooperativa constrói-se desde o primeiro dia e depende em grande parte da capacidade do professor criar o espaço e a disponibilidade para que todos se conheçam e se comecem a interessar uns pelos outros” (Cochito, 2004, p. 41)

Trabalhar no âmbito da Cooperação e Autonomia é assim uma mais-valia na formação das crianças de hoje que serão o futuro de amanhã. É formar os alunos para a construção da união, da aceitação de diferenças, para o desenvolvimento da comunicação, do reforço das interações e do respeito entre indivíduos. É assim um caminho para formar os alunos na cidadania e na sua formação pessoal.

Parte II – Fundamentação Metodológica

Capítulo 3

Razões da escolha do tema e Objetivos

O seguinte relatório teve em vista refletir sobre a prática pedagógica em que estava envolvida focalizando no tratar de perceber que tipos de práticas se realizavam na área das Expressões Artísticas, e de que modo era desenvolvido a Autonomia e Cooperação das crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, das salas onde realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada I e II.

O tema surgiu pelo facto de eu me identificar com as áreas artísticas. A minha formação no secundário foi realizada no segundo agrupamento que diz respeito à área disciplinar das artes, pelo tenho seguido esta tendência. Por outro lado, considero que as Expressões Artísticas são uma forma rica para o desenvolvimento infantil e para a realização de aprendizagens significativas. Já observei situações em contextos escolares que me levam a ponderar sobre qual o papel atribuído ao ensino das artes nas escolas. Como o fundamental neste relatório é refletir sobre a minha prática no âmbito das artes e não fazer um estudo sobre a valorização e empreendimento que os professores realizam dentro das suas salas de aula, limito-me apenas a falar sobre a minha experiência pessoal durante os estágios realizados nos dois contextos de ensino (Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

Em relação à Cooperação e Autonomia pelas minhas observações em diferentes salas de aula, verifico que é muito interessante o trabalho que se faz nesta área e que os resultados obtidos são muito positivos. Pois como refere Palha (2006, p. 5) “num sistema de ensino que valoriza a autonomia intelectual e social dos alunos pressupõe-se que os alunos participem de forma ativa nas aulas e na sua aprendizagem, que sejam capazes de fazer e fundamentar escolhas e decisões”.

Embora tenha a noção que poderá não ser esta a realidade das nossas escolas, aquilo que tenho experienciado, das observações que já fiz a algumas salas, e falando de um modo global, é que tal como as Expressões Artísticas, os professores/educadores sentem uma certa dificuldade em trabalhar a área de cidadania na sala de aula, sendo que muitas vezes é abordada pobremente com desenhos ou histórias esgotando-se no momento. Como estes dois conceitos (Autonomia e Cooperação) estão interligados ao desenvolvimento de competências que podemos desenvolver nos alunos através de atividades artísticas, decidi propor-me desenvolver e explorar na minha prática pedagógica estratégias e atividades que promovessem

o desenvolvimento global das crianças através das Expressões Artísticas e da promoção de atitudes de Cooperação e Autonomia.

Partindo destes pressupostos os objetivos a que me propus foram os seguintes:

1. Implementar estratégias e metodologias de intervenção que permitam às crianças o desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação;
2. Explorar as Expressões Artísticas como estratégia estruturante e como conteúdo nas aprendizagens das crianças;
3. Promover a interdisciplinaridade entre as áreas privilegiando as Expressões Artísticas;
4. Perceber os tipos de estratégias funcionais para a organização social das aprendizagens;
5. Avaliar a operacionalização das atividades e estratégias propostas durante a intervenção pedagógica.

Instrumentos, Técnicas e Procedimentos de Recolha

Tendo em conta o meu tema de relatório e os objetivos a que me propus, a recolha de dados tornou-se uma tarefa importante que me permitiu refletir não só sobre a evolução do meu trabalho, como também a influência deste nos grupos de crianças onde atuei. Grande parte deste processo de recolha de informação foi executada em simultâneo com as minhas intervenções.

Tal como defendem Quivy e Campenhoudt

“ a escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados de trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho”. (1992, pp. 186-187)

Valorizando esta ideia, os instrumentos de recolha de dados que utilizei, foram os que menciono de seguida.

A **Observação direta e participante** é uma técnica que me permitiu ver de perto a situação de ensino onde iria realizar a minha prática pedagógica, tanto no contexto da Educação Pré-Escolar, assim como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta é uma técnica que permite um contato direto com as situações e contextos alvo de estudo, permitindo assim

recolher dados, analisar e compreendê-los, uma vez que a observação permite ver de perto o contexto de ação.

Para além disso, este instrumento permite-nos interagir com os sujeitos ou objeto de estudo, ou seja, “a Observação participante permite-nos observar as actividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade.” (Spradley, 1980 citado por Correia, 2009, p. 32)

Tal como diz Correia,

“A observação vai evoluindo de uma fase mais descritiva no início, em que o investigador procura obter uma perspectiva geral dos aspectos sociais, das interacções e do que acontece em campo, a que se seguirão momentos de observação focalizada, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, em que começa a ter como foco determinadas situações e/ou acontecimentos.” (2009, p. 32)

Para poder observar, é importante ter conhecimento teórico mínimo sobre os dados que queremos recolher, ou seja, estar familiarizados com as questões a serem investigadas, para posteriormente compará-los possibilitando assim a sua compreensão. O observador também dentro do contexto de observação participante deverá ser capaz de estabelecer familiaridade e capacidade de ouvir e comunicar com o público-alvo, neste caso concreto, as crianças. Para não cair em erros deverá igualmente adaptar-se às situações que encontra e demonstrar uma capacidade de não precipitar conclusões durante o momento das suas observações.

Durante os meus estágios outros dos meios utilizados por mim foram os **registos escritos, fotográficos e vídeo**. Este tipo de recolha de informação não só é prático como também permite visualizar com mais pormenor aquilo que poderá ter escapado durante a fase de observação direta e participante. Um dos problemas que este tipo de registo pode levantar é devido ser uma ferramenta que não passa despercebida podendo condicionar, por vezes, o grupo de crianças que está a ser fotografado ou filmado. Outra questão é o facto das crianças através deste registo serem facilmente identificadas, levantando-se aqui um problema de ética.

Após cada semana de intervenção era necessário uma reflexão escrita sobre o trabalho que tinha sido desenvolvido por nós. Essas **reflexões escritas** tornaram-se um instrumento valioso não só para o melhoramento da nossa prática pedagógica como também servem de registo acerca dos resultados de todas as atividades e objetivos propostos a cada semana de trabalho. Nestes documentos relato as adversidades que encontrei, o modo como atuei ao

deparar-me com situações imprevistas, descrevo algumas evoluções sentidas, que fornecem dados relevantes para este trabalho. Tal como diz Oliveira e Serrazina (S/d, p. 4) “a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.”

O **Diário de Turma (DT)** e o **Plano Individual de Trabalho (PIT)** foram duas ferramentas bastante relevantes não só na prática do 1º Ciclo, como também para a obtenção de dados para este meu relatório. Ambos são registos que integram as atividades escolares diárias dos alunos, embora tenham finalidades diferentes.

O **PIT** é uma espécie de planificação semanal individual dos alunos para o desenvolvimento do currículo. Neste documento os alunos planeiam os seus tempos de estudo, de treino ou de outras atividades a que se proponham. Acompanhando o planeamento este documento possui ainda a verificação do cumprimento das tarefas propostas, de autoavaliação e uma área de recolha de sugestões e orientações por parte do professor ou dos colegas de turma.

Esta espécie de mapa agrega portanto, uma série de informações que se torna importante para o professor avaliar e tomar conhecimento do trabalho desenvolvido pelos alunos assim como as dificuldades que apresentam numa determinada área, pois este é um “sistema de registos que torna possível a avaliação formativa, em cooperação, e que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo fazendo dele parte integrante, enquanto mobilizadora das aprendizagens e do desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo dos alunos.” (Niza, 1998, p. 22)

A prática do seu planeamento toma ação num tempo denominado Tempo de Estudo Autónomo (TEA) ou no tempo de projetos, em que são as crianças que vão gerindo esse tempo. O papel do professor torna-se aqui de um orientador que apoia os alunos de forma sustentada e rotativa.

O PIT permite aos alunos planificarem as suas atividades consoante as suas necessidades ou dificuldades consciencializadas pelos momentos de trabalho cooperativo como é o caso do Conselho Cooperativo Educativo (CCE) ou pelos instrumentos de pilotagem.

Este instrumento de trabalho possui um papel fundamental para a avaliação e reflexão por parte dos alunos sobre o seu desempenho e permite ao professor acompanhar as evoluções

ou regressões dos mesmos. Para além disso permite que a criança tenha uma palavra a dizer e não seja apenas comandado pelo professor que dita as regras e os meninos cumprem sem reclamarem. Este é um ótimo veículo para a formação da autonomia do aluno.

O **DT** é também uma ferramenta de apoio aos alunos e que possui muitas informações pertinentes ao professor e a todo o processo de ensino em sala de aula. Este é um documento coletivo que serve de avaliação qualitativa dos comportamentos sociais da turma e das atividades escolares. É constituído por três colunas: Gostei; Não Gostei; Sugestões. As colunas do Gostei e Não Gostei servem para exprimir as situações de inter-relação mais e menos agradáveis que tenham acontecido, a terceira coluna tem com função a recolha de propostas para o melhoramento e enriquecimento do trabalho escolar dentro da sala de aula de um modo significativo para os elementos do grupo e do professor. Este é deste modo, um instrumento de gestão de conflitos, sendo que segundo Niza o DT torna-se

“um verdadeiro catalisador emocional na medida em que ajuda a instaurar “habitus” de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos. A instituição desse tempo de reflexão é uma espécie de fermento transformador que abre caminho a uma cultura de espírito crítico e da razão pragmática”. (1991, pp. 28-29)

O preenchimento deste instrumento é feito livremente a qualquer momento do dia e tanto os alunos como a professora podem expressar-se mostrando o seu contentamento ou descontentamento, ou ainda dar alguma sugestão. Este encontra-se disponível num sítio específico dentro da sala, disponível para todos os alunos da turma, normalmente na parte frontal da sala ou à entrada da sala. É portanto um registo das interações resultantes da turma dentro da sala de aula, ficando registado situações que durante o CCE serão discutidas.

Este torna-se um meio catalisador à resolução e gestão de conflitos em que todos participam ativamente uma vez que os problemas levantados são discutidos por todos os elementos da turma no CCE.

Através do DT formam-se regras no grupo fundamentando o desenvolvimento individual e social das crianças. Avaliam-se as evoluções do grupo e das interações ao longo do tempo.

Processo de análise dos dados

O processo da análise dos dados foi executado com a leitura das reflexões escritas que realizei após cada semana de intervenção permitindo recolher informações sobre a minha atuação, assim como repensar sobre a minha prática com o objetivo de a melhorar.

Analisei também alguns trabalhos produzidos pelas crianças tais como desenhos, pinturas, atividades filmadas no âmbito da expressão corporal e musical verificando se o que observei e registei se encontra nos estádios e características ditadas pela teoria e apurei se houve ou não alguma evolução. Gonçalves (1991) declara que a criança através dos seus produtos revela-se, pelo que é importante verificar e analisar esses trabalhos tendo um controlo sobre as apreciações que se fazem, porque as crianças gostam que levem a sério aquilo que fazem.

Verifiquei e analisei também os instrumentos de pilotagem como o DT e os PIT introduzidos na sala de aula do 1º Ciclo, que refletem as interações dentro desta.

Após a análise organizei os dados recolhidos por categorias, tentando perceber os tipos de ocorrências e trabalhos realizados com maior ênfase pelas crianças do 1º Ciclo. Que tipos de regras se estabeleceram, que decisões foram tomadas. Ao nível das expressões, que comportamentos observei e que evoluções resultaram das atividades realizadas.

Ao longo do relato da minha prática relaciono os dados sujeitos a análise de modo a fundamentar o meu trabalho e permitir uma maior compreensão daquilo que é descrito.

Capítulo 4

Caraterização da situação de ensino.

Educação Pré-Escolar

Realizei o meu estágio entre o período de 6 de Fevereiro de 2012 a 25 de Maio de 2012, sendo que cinco semanas foram de prática e as restantes de observação.

A minha prática teve lugar na Escola Básica e Jardim-de-Infância do Cantinho que é um estabelecimento de ensino público do Plano dos Centenário, que faz Conselho de Núcleo com a EB1/JI de São Mateus e está integrada na Unidade Orgânica da EBI/S Tomás de Borba.

Em relação ao trabalho que era desenvolvido na sala, a educadora utilizava alguns instrumentos de trabalho relativos ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna no que respeita aos instrumentos de organização e gestão do grupo, e utilizava o trabalho de projeto para o desenvolvimento de atividades e conteúdos.

A metodologia de trabalho por projeto resulta num trabalho que é desencadeado por um problema, onde através de uma prática colaborativa e cooperativa se atenderá às necessidades e interesses dos alunos.

Mateus (2011) refere que o trabalho deste tipo é realizado por fases, sendo elas: 1- Identificação e formulação de problemas (tema, difusão da discussão); 2- Esboço de uma planificação dos recursos, limitações; métodos e técnicas, distribuição de tarefas; 3- Fase da pesquisa e produção e 4- Apresentação.

Segundo esta autora, esta metodologia “está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. A necessidade de um plano de acção tem como objetivo uma antevisão, um momento de reflexão em grupo, mas esse plano será flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias, calendários.” (p. 5)

O trabalho num projeto poderá assim, ser desenvolvido com uma duração de tempo indeterminado, uma vez que este fator vai ser influenciado pelo problema em estudo.

Através do trabalho por projeto pretende-se que os alunos tenham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e aprendizagens, que integrem nas suas experiências a capacidade de interagir com o meio físico e social. Tal como defendem Katz e Chard (1997, p. 5) que este tipo de trabalho “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas”. Acrescentam ainda que a ênfase remete igualmente “à participação activa das crianças nos seus próprios estudos.”

No entanto é importante referir que a metodologia do projeto começa pelo levantamento de um problema e não por um tema. “O problema e a atitude investigativa que lhe é consentânea, comandam o desenvolvimento subsequente do projeto.” (Gambôa, 2011, p. 56)

Deste modo o aluno através da construção e resolução de problemas vai adquirir novas experiências educativas que proporcionaram um desenvolvimento da sua autonomia, consciência, reflexividade, participação e de uma vida feliz. Este tipo de trabalho proporciona a integração dos diferentes saberes, dando um significado às aprendizagens das crianças, favorecendo o sentido de pesquisa, de questionamento, da criação de novas relações, de descobertas e (re)construção de conhecimentos.

Como realça Silva e Tavares

“ A construção de projetos dentro desta proposta pedagógica permite que o aluno possa viver os fatos reais estando aberto a múltiplas relações, permitindo-lhe

trabalhar com suas próprias ideias sem depender das escolhas dos adultos, além de decidir e de se comprometer com as escolhas através de suas ações e de seus aprendizados o que favorecerá maior responsabilidades nas decisões que couber a cada individuo.” (2010, p. 243)

Isto porque o trabalho em projeto normalmente é um trabalho realizado em grupos, realçando assim as interações entre os elementos. Não se pretende aqui que cada um trabalhe por si, mas que todos trabalhem para o mesmo fim, sendo que ninguém possui uma tarefa melhor que outra, mas sim os objetivos são comuns e dependem do esforço uns dos outros para os atingir. Outro aspecto que realça deste tipo de trabalho é que o aluno aprende fazendo, reconhecendo a sua autoria naquilo que realiza, sentindo-se motivado para aprender.

O que pude observar nesta sala foi que a educadora cooperante adotou uma estratégia de trabalho que incluía algumas fases do trabalho de projeto, não seguindo ao pormenor este modelo de ensino. As crianças participavam em pequenos e grandes grupos na realização de atividades comuns. A informação sobre os temas trabalhados era trazido pela educadora e as crianças traziam pequenas informações que tinham perguntado aos familiares, sendo esta uma maneira de envolver as famílias nos trabalhos da escola. Era também realizado um esquema onde as crianças expressavam sobre o que gostariam de fazer dando sugestões e ideias que depois eram seguidas. Ou seja os passos que eram seguidos seguiam mais ou menos os passos que passo a explicar.

Era levantado um problema e numa primeira fase as crianças questionavam-se, levantavam interrogações sobre o assunto. Era realizado um mapa conceptual onde expunham os saberes que já possuíam, desenhavam ou esquematizavam as suas ideias. A educadora por sua vez ajudava-as na esquematização e mantinha o diálogo ou discussão com as crianças, estimulando-as à participação.

O próximo passo a ser dado, era o da execução, sendo que não assisti à organização e divisão de tarefas. Sei todavia que as crianças traziam algumas informações de casa que eram fruto de questionamentos aos pais.

Durante esta fase do projeto as crianças faziam atividades relacionadas com o tema, desenhavam, pintavam, ouviam músicas, assistiam a vídeos, dramatizavam, realizavam esquemas, gráficos, ouviam músicas, etc.

Por fim o grupo sintetizava as informações realizando um livro, ou um cartaz ou outro meio de divulgação de conhecimentos. Avaliava também como tinham decorrido os trabalhos e confrontavam as suas ideias iniciais com as novas aprendizagens.

De seguida podemos ver a agenda semanal com a organização dos tempos e das atividades semanais.

Organização Semanal 2011/2012					
Horas/ Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00	Acolhimento: nomeação do chefe, marcação das presenças, registos, momentos de partilha e trocas de informação...				
09:30/12:30	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Educação Física Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-12:30	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas
12:30-13:30	Almoço				
13:30	Hora do conto				
14:00/15:00	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Inglês/Plano Nacional de Leitura	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas	Atividades de desenvolvimento das áreas de conteúdo/ atividades autónomas

Tabela 1 – Horário Semanal das Atividades Letivas do Pré-Escolar.

Como podemos ver na Tabela 1, todos os dias o primeiro tempo era destinado ao acolhimento. Nesse momento aguardávamos alguns instantes pelas crianças que chegavam depois das 9H00, pelo que as restantes crianças ficavam a ler livros, folhear, ou seja, aproveitava-se aquele curto tempo para estimular o gosto pela leitura. Após o acolhimento davam-se início às atividades autónomas ou às atividades direcionadas, dependendo do plano do dia. Normalmente as atividades para o desenvolvimento das áreas de conteúdo eram realizadas de manhã, uma vez que eram as horas que as crianças se encontravam mais despertas para a concretização de aprendizagens mais consistentes.

Meio onde está inserida a instituição

A EB1/JI do cantinho situa-se na freguesia de S. Mateus, mais propriamente na zona do Cantinho que é um curato desta freguesia. Tem como freguesias vizinhas a Terra – Chã, S. Bartolomeu e São Pedro.

São Mateus da Calheta com um total aproximado de 4.000 habitantes fica a uma distância acercada de 4 km da cidade de Angra do Heroísmo e possui uma área com cerca de 6,29 km² ocupando 4,5 km da zona litoral sul da ilha. Tem vindo a ganhar outro papel na ilha terceira, possuindo o maior porto de pesca artesanal da ilha, sendo este um ponto de referência desta freguesia que ainda hoje mantém a sua atividade piscatória ativa e de

excelência. São Mateus também faz parte dos principais pontos de turismo da ilha, oferecendo excelentes zonas balneares, diversos motivos arquitetónicos, em especial a igreja paroquial, vários fortes, museus, diversas zonas de entretenimento e de comércio.

Instituição

A E.B.J.I. do Cantinho é um estabelecimento de ensino público do Plano dos Centenário, que faz Conselho de Núcleo com a EB1/JI de São Mateus e está integrada na Unidade Orgânica da EBI/S Tomás de Borba.

Quando realizei o estágio a escolar era frequentada por 42 crianças, sendo que 24 crianças integravam o 1º Ciclo, estando divididas pelas duas salas de aula existentes, referente a este nível de ensino, e 18 frequentavam a Educação Pré-Escolar. O elenco de adultos contava com duas professoras do 1ºCiclo do E.B., uma educadora, uma educadora de ensino especial e duas auxiliares de ação educativa.

O edifício é composto por três salas de aula, cinco casas de banho para as crianças (das quais uma está adaptada a crianças com deficiência e outra adaptada para as crianças do JI), duas casas de banho de adultos, dois balneários, cozinha, refeitório, sala de professores, sala de recursos e um alpendre. No espaço circundante, encontramos um campo de futebol de cimento (o qual é utilizado para a prática da atividade física e motora), um parque infantil e um telheiro. A escola não possui ginásio, pelo que quando chove não é possível realizar educação física, sendo esta adiada para outro dia.

Espaço

A sala possuía um espaço amplo, arejado e luminoso. Era organizada por áreas dispostas por uma organização lógica de funcionamento (espaço de concentração e orientação versus o espaço de exploração e brincadeira). Promovia a autonomia das crianças na realização de atividades e de movimentação no espaço, uma vez que os materiais necessários à realização de trabalhos apresentavam um fácil acesso estando ao nível das crianças e devidamente etiquetados. Quanto à segurança, a disposição da sala garantia um fácil e rápido acesso às saídas e os materiais existentes na sala de aula correspondendo às normas de segurança existentes para os materiais infantis.

As áreas que estavam disponíveis na sala eram a área da garagem, casinha e mercearia, jogos, matemática, escrita, computador, conhecimento do mundo, expressões, biblioteca e a manta. (Anexo: Planta 1)

Recursos

Para melhor contextualizar a áreas desta sala, senti a necessidade de caracterizar os recursos disponíveis ao funcionamento dos trabalhos. Esta caracterização foi feita no âmbito das minhas observações e da leitura do projeto curricular de grupo da educadora cooperante.

Estes encontram-se na tabela abaixo.

Área	Recursos
Garagem	Brinquedos; jogos de construção.
Casinha e Merceria	Mobiliário; objetos diversos relacionados com o espaço.
Jogos	Puzzles; dominós; jogos de seriações; encaixes; jogos sensoriais; cartas sequenciais; enlaçamentos.
Matemática	Mesa; duas cadeiras; estante de apoio; jogos; ficheiros adaptados à faixa etária.
Língua portuguesa	Mesa; cadeira; material de escrita; Jogos de tabuleiros.
Computador	Computador; colunas; quadro interativo; jogos multimédia e starboard.
Conhecimento do mundo	Aquário com peixes; aquário para tartarugas; lupa; temporizador de areia; globo terrestre;
Expressões	Material de pintura; tesouras, colas, plasticina, materiais de desperdício; materiais decorativos; Cds de áudio; instrumentos musicais; Leitor de Cd; jogos; fantoches.
Biblioteca	Estante; livros de várias categorias; banco.
Manta/Registos	Tapete; placar; quadros de registo

Tabela 2 – Recursos disponíveis na sala do Pré-Escolar

Tempo/ rotinas

Algumas das rotinas que integravam o funcionamento desta sala de Jardim-de-infância eram as seguintes: acolhimento, hora do conto, reflexões e trabalho orientado e autónomo.

No acolhimento eram feitas uma série de registos, e onde se criavam momentos para o diálogo com as crianças, para que estas pudessem contar novidades, acontecimentos, entre outros. Os registos que se realizavam diariamente eram a escolha do chefe; marcação das presenças/ faltas diárias; marcação do tempo; do calendário e registo da tarefa do dia (Ex: Expressão Plástica; inglês; Educação Física; Expressão Musical; Culinária; experiências e visita de estudo). O registo da tarefa do dia era feito para que as crianças tivessem noção, de que no respetivo dia em que se encontravam a fazer o registo, iriam ter aquele momento destinado a determinadas atividades dentro daquela área de conteúdo. Cada dia tinha uma área específica que seria trabalhada. Segundas e Terças eram dias de Expressão Plástica, quartas,

dias de inglês (tempo dado por um educador especializado para tal), quintas, eram dias de Expressão Motora e, finalmente as sextas eram dias de Expressão Musical. No entanto estes tempos eram flexíveis e poderiam ser alterados, caso se fizessem algumas visitas de estudo, experiências ou algo relacionado com a culinária. Nesse caso as crianças eram avisadas com antecedência, de modo que quando fizessem o registo, já saberiam o que seria feito naquele dia.

Após cada intervalo fazia-se uma reunião do grupo na manta e como forma de retorno à calma, antes de iniciar a atividade orientada ou as atividades de estudo autónomo, normalmente era contada uma história ou realizava-se um jogo de relaxamento.

Existia também no horário desta sala um tempo destinado a dois projetos: o projeto das competências linguísticas promovido pela EBI Tomás de Borba e o projeto “palavras que vem e que vão” da secção Infante–Juvenil da biblioteca de Angra do Heroísmo.

O projeto da BAHSIJ tinha como objetivos estimular o gosto pela leitura, incutir o contacto com o livro, contactar com espaços convencionais de leitura e perceber como funcionam as bibliotecas. Periodicamente as crianças realizavam visitas à biblioteca infantil, onde participavam em situações de aprendizagem, tal como a participação na Hora do Conto, pesquisa de informação para projetos emergentes, requisição e consulta autónoma de livros.

Grupo de alunos

O grupo de crianças era inicialmente constituído por dezasseis crianças, sete do género feminino e nove do género masculino, mas a meados do mês de Abril, uma criança do género masculino, foi inserida no grupo, ficando então o grupo a ser constituído por dezassete crianças.

A adaptação deste menino foi feita gradualmente sem grandes problemas, rapidamente se integrou no grupo, interagindo e demonstrando interesse na participação de atividades quer autónomas quer orientadas. Apenas um dos problemas levantados na fase de adaptação foi o facto de apresentar algumas dificuldades no cumprimento de regras.

Quanto aos níveis etários, este grupo era bastante heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. Na faixa etária dos três anos de idades existiam cinco crianças, quatro do género masculino e uma do género feminino. Na faixa etária dos quatro anos de idade existiam duas crianças do género masculino e três crianças do género feminino. Na faixa etária dos cinco anos de idade existiam quatro crianças do género masculino e duas crianças do género feminino. E na faixa etária dos seis anos de idade existia uma criança do género feminino. Como se pode ver na tabela abaixo.

Faixa Etária	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos
Nº de Crianças género Feminino	1	3	2	1
Nº de Crianças género Masculino	4	2	4	0
Total	5	5	6	1

Tabela 3- Distribuição de Idades pelos Géneros.

Ao nível de dificuldades, um menino pertencia ao regime de Educação Especial, apresentando grandes dificuldades ao nível cognitivo, usufruindo de apoio com uma educadora de Educação Especial e duas crianças estavam a frequentar a terapia da fala, porque apresentavam algumas dificuldades na construção de palavras e frases.

Na faixa etária dos três anos existia uma criança que inicialmente apresentava uma linguagem impercetível, mas que ao longo do tempo evoluiu, tornando-se possível compreender o que dizia.

No geral eram crianças participativas, alegres, curiosas e interessadas nas atividades realizadas na sala. Gostavam de partilhar as suas ideias, não demonstrando inibições.

Desenvolvimento das Expressões Artísticas

Nas atividades de expressões eram crianças muito participativas e apresentavam gosto pelos trabalhos elaborados quer fossem de caráter plástico, musical, dramático ou motor.

No domínio da Expressão Dramática, eram crianças que frequentavam muito as áreas da mercearia, casinha e garagem, que são zonas ligadas ao faz-de-conta. Utilizavam os materiais e movimentavam-se espacialmente demonstrando um à vontade no desempenho de personagens fictícias. As brincadeiras que inventavam eram geralmente ligadas ao quotidiano e às vivências destas crianças, em que representavam papéis de pais/filhos, utilizando vocabulários que demonstravam essas mesmas vivências sociais e familiares. Os papéis mais representados pelas crianças eram o papel de pai/mãe, filhos/irmãos; lavradores e donas de casa.

Ao nível de trabalhos orientados, geralmente as crianças demonstravam preferência pelas dramatizações de histórias, representado, as personagens das mesmas, movimentando-se pelo espaço e utilizando objetos autonomamente que se relacionassem com a dramatização

em questão. Eram igualmente participativas em jogos de exploração corporal, imitação, mímica, etc., embora algumas crianças por vezes se demonstrassem tímidas.

A Expressão Dramática era também muitas vezes utilizada para momentos de relaxamento.

No domínio da Expressão Plástica, as crianças demonstravam vários níveis de apresentação dos seus trabalhos. As crianças da faixa dos 5/6 anos e algumas crianças de 4 anos já demonstravam preocupação com a apresentação estética dos seus trabalhos.

As restantes crianças de 4 anos e o grupo de crianças de 3 anos ainda não apresentavam preocupação com a apresentação dos seus trabalhos.

No desenho apresentavam pormenores e tinham preocupação na utilização das cores de acordo com os objetos representados. As crianças mais pequenas não demonstravam consciência espacial no que diz respeito aos limites das folhas, preenchendo toda a folha sem respeitar movimentos. Variavam assim nos movimentos, traçando linhas horizontais, verticais e circulares. As crianças de três anos, nomeadamente do género masculino eram monocromáticas na escolha das cores, pintando geralmente de azul ou verde os seus desenhos.

No recorte e colagem a maioria das crianças apenas demonstravam mais dificuldades no recorte, embora não houvesse situações graves. As crianças mais pequenas (3 anos) ainda não tinham precisão e orientação espacial muito desenvolvida necessitando de apoio nos seus trabalhos.

Quanto às representações tridimensionais as crianças de cinco e seis anos eram capazes de dar sentido aos seus materiais apresentando trabalhos com significados e concretos. Algumas crianças de quatro anos também já caminhavam nesse sentido. As crianças de três anos, por outro lado, gostavam de brincar e explorar os materiais, mas não apresentavam trabalhos concretos.

No domínio da Expressão Musical o trabalho que era realizado prendia-se com a exploração de canções e precursão quer com o corpo quer com instrumentos musicais. As crianças demonstravam bastante interesse por estas atividades e gostavam de ouvir e de participar. Adoravam cantar e mimar canções, Interessando-se bastante pela aprendizagem de novas canções. Eram realizadas também atividades de identificação de sons, de instrumentos e de ruídos, momentos em que as crianças estavam muito atentas e envolvidas.

Desenvolvimento da Autonomia e Cooperação

Como já tinha referido anteriormente, a organização da sala era propícia ao desenvolvimento da autonomia das crianças e o ambiente de ensino remetia para um espírito de cooperação entre crianças, crianças e adultos.

As crianças movimentavam-se pelo espaço autonomamente, sabiam onde estavam os materiais que precisavam para trabalhar, conseguiam ter fácil acesso aos mesmos, sem terem que necessitar da ajuda constante da educadora.

Existia também na parte de escrita uma caixinha individual de cada criança, que continha lápis e o nome completo, promovendo assim não só a autonomia da criança, mas também o sentido de responsabilidade em relação aos cuidados a ter com o seu material.

Aquando da realização de trabalhos de registo, como desenhos, escrita, as crianças escreviam o nome e a data. Como já tinham a faixa do nome e a data afixada na parede, conseguiam-no fazer sem solicitar ajuda.

Quanto às atividades que dizem respeito à área do conhecimento do mundo, as crianças revelavam muita curiosidade e interesse em participar em assuntos relacionados. Questionavam o porquê das coisas e participavam ativamente na construção dos seus conhecimentos.

Neste grupo era evidente o clima de amizade e respeito pelo próximo não existiam casos de indisciplina e quando erravam reconheciam e cooperavam entre si e com os adultos para a resolução de problemas.

Embora a maioria das crianças deste grupo se demonstrassem autónomas, as crianças mais pequenas, ainda dependiam do adulto no apoio à tomada de decisões ou resolução de problemas, tais como as crianças de três anos.

Todas as crianças eram autónomas ao nível da sua higiene pessoal com exceção de uma criança que ainda revelava, por vezes dificuldade no controlo dos esfíncteres.

Quanto à cooperação o grupo de crianças de cinco anos revelavam na sua maioria pouca capacidade para desenvolver trabalhos de carácter intelectual em pequeno e grande grupo, de reconhecerem e delegarem responsabilidades aos elementos que o constituíam. Em relação às áreas das expressões esse tipo de trabalho era mais natural, onde as crianças trabalhavam em equipa combinavam entre si as brincadeiras. Observei por vezes algumas dificuldades na capacidade de decisão e respeito pela opinião de colegas.

Como as crianças de três e quatro anos ainda revelavam pouca capacidade de gestão e organização, a educadora procurava misturar as diferentes idades na execução de trabalhos de grupo para que todas as crianças aprendessem umas com as outras.

Ao nível da socialização este grupo demonstrava-se bastante sociável, recetivo, interagindo com outros grupos e/ou elementos externos ao seu meio escolar.

1º Ciclo do Ensino Básico

Realizei o meu estágio entre o período de 17 de Setembro de 2012 a 14 de Dezembro de 2012, sendo que quatro semanas foram de prática e as restantes de observação.

A minha prática teve lugar na Escola Básica e Jardim-de-infância Infante D. Henrique que é um estabelecimento de ensino público que foi construído no âmbito do Plano dos Centenários, na década de quarenta do século XX. Atualmente a escola funciona nas mesmas instalações, tendo sofrido algumas obras de ampliação e de manutenção. As atividades letivas relativas ao Jardim-de-Infância funcionam nas traseiras da escola num edifício construído para tal. Esta escola está inserida na Unidade Orgânica da EBI de Angra do Heroísmo. O ano letivo onde intervim foi no 2º ano de escolaridade e o modelo de ensino desta sala era a pedagogia de ensino transmissivo.

Pedagogia de Ensino Transmissivo

Neste tipo de ensino o professor é o centro, sendo um mero transmissor de conhecimentos. Os principais objetivos desta metodologia é a de escolarizar, compensar e acelerar. O aluno torna-se aqui um memorizador de conteúdos que apenas reproduz o que reteve. Tem assim um papel de tábua rasa e como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011, p. 14) que a sua atividade é a de “memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar”.

Os materiais de uso diário das aulas são assim, por excelência, os manuais, fichas e cadernos de exercícios, onde seguem à risca página a página, de modo a não ficar nada esquecido.

Este é um ensino pobre que fecha os alunos num mundo, onde não são permitidos os erros, a experimentação, a inovação e iniciativa. As interações são muito poucas ou quase inexistentes. Eu arriscaria até dizer que o grande objetivo é cumprir um programa indiferente das necessidades e acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Não quero com isto criticar ninguém, apenas fazer ver o meu ponto de vista em relação ao tipo de ensino e que a meu ver necessitava de algumas melhorias. Atualmente vivemos numa era em que a informação chega até nós de forma rápida, as evoluções em diversos campos atingem todos os dias novos patamares. Logo a educação não é menos importante e tem sofrido também

evoluções que considero de valor. Hoje assistimos a mudanças no ensino que se preocupam com os alunos e com as necessidades destes. Hoje existe sim, um ensino que pensa na criança e o seu objetivo é formar um ser capaz de viver em sociedade e resolver problemas de forma livre, isto é, com conhecimentos e de forma crítica, vendo “com olhos de ver” o mundo ao seu redor.

Meio onde está inserida a instituição

A EB1/JI Infante D. Henrique situa-se na Sé e pertence à unidade orgânica da escola básica integrada de Angra do Heroísmo, sendo a maior e mais populosa escola do 1º Ciclo e Jardim-de-Infância de toda a ilha Terceira, contando com uma média de 400 alunos por ano. A cidade de Angra do Heroísmo foi considerada pela Unesco em Dezembro de 1983 Património Mundial e ocupa 239.88 Km², cerca de 60% da área total da Ilha. É um conselho constituído por 19 freguesias, sendo que 5 formam a sede do conselho- Sé, Nossa Senhora da Conceição, São Pedro, São Bento e Santa Luzia.

Por se encontrar no centro da cidade de Angra do Heroísmo esta escola está numa posição privilegiada por ter perto de si várias infraestruturas, serviços e lugares que poderão ser úteis para desenvolver alguns conteúdos. Das várias infraestruturas, serviços e lugares que podemos encontrar nos arredores da escola, salienta-se:

- O Museu, com o qual a escola tem um protocolo, através do qual as crianças fazem uma visita mensal para ver exposições temporárias e assistir a palestras, promovendo a cultura,

- A Biblioteca Infantil, onde as crianças uma vez por mês, assistem à hora do conto e requisitam livros, promovendo a leitura,

- O Teatro Angrense; a Câmara Municipal; o Seminário; a Igreja da Sé; o Palácio dos Capitães Generais; o Solar dos Remédios; a Reserva Militar do Regimento de Guarnição nº 1 ou a Memória; entre outros.

Instituição

Esta escola, integrada no plano dos centenários, foi inicialmente construída por apenas um edifício na década de 50 e posteriormente foi construído um anexo, onde funcionou a cantina. Mais tarde foi edificado o centro de educação especial que atualmente é o jardim-de-infância. O edifício principal também sofreu algumas alterações sendo que se construíram o ginásio, a arrecadação e o centro de recursos.

A escola possui 19 salas de aula, 16 destinadas ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e 3 para a sala de coordenação, sala de reuniões e sala de TIC. Existem também um pequeno refeitório e um pátio cimentado que se fica na parte tardoz do edifício.

Espaço

O espaço é amplo e iluminado beneficiando de bastante luz natural. A parede esquerda da sala é constituída por janelões e no centro há um espaço dedicado aos registos da turma. Na parte de trás da sala existem duas estantes: uma onde são guardados os manuais e capas dos alunos e a outra estante onde se guardam alguns materiais de apoio às atividades letivas. Para além das estantes há um armário onde se arrumam os materiais de uso diário (cadernos, folhas, etc.). Ao lado esquerdo do armário existe uma prateleira que contém os manuais de exercícios e alguns livros de contos. (Anexo: Imagem 2)

Na parede direita da sala há um placard em cortiça (Anexo: Imagem 3) que ocupa todo o comprimento da sala. Nele estavam presos alguns cartazes de apoio às atividades escolares.

Na parte frontal da sala está a secretária da docente, uma mesa com um computador com ligação à internet e com os programas básicos de funcionamento, um quadro interativo e um quadro de giz que ocupa a parede frontal da sala.

As mesas dos alunos estavam dispostas por filas posicionando os alunos de frente para os quadros. (Anexo: Planta 2)

Recursos

Esta escola dispõe de uma sala de artes plásticas e uma sala de Expressão Dramática onde são guardados os materiais necessários às atividades destas áreas. Para além desta sala existe uma sala com materiais de apoio às restantes áreas que podem ser requisitados. Na sala de aula não haviam os recursos necessários, sendo que quando fossem precisos, teriam que ser requisitados com antecedência, tornando-se uma desvantagem não só para nós adultos como também para as crianças.

Os recursos que estavam disponíveis na sala eram deste modo os seguintes:

- Manuais e livros de atividades;
- Cadernos e material de escrita;
- Folhas brancas, Colas e Tesouras;
- Algum material de apoio nas diferentes áreas como cartazes, livros de apoio;
- Alguns jogos;
- Computador;

- Quadro interativo e quadro de giz.

Tempo/Rotinas

Com base no horário estipulado para e pela escola, cada turma tinha o seu horário que era gerido por cada docente em função do grupo. No entanto como havia disciplinas lecionadas por professores da área, tal como, as disciplinas de inglês, educação física e Expressão Dramática, esses tempos eram fixos nos horários. As restantes áreas com a carga semanal de nove tempos para língua portuguesa e matemática, cinco para estudo do meio, dois para as expressões e um para cidadania eram geridas pelo professor sendo tempos manuseáveis. O horário de entrada para as aulas era às 9H00 e o de saída era às 15h00 com exceção das terças e quintas-feiras em que as saídas eram às 16H00. Abaixo pode-se observar o horário inicial aquando do início do meu estágio, que mais tarde veio sofrer alterações que serão explicadas na Parte III deste relatório.

Dias Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 - 9h45	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
9h45 - 10h30	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
10h30 - 10h45	INTERVALO				
10h45 - 11h30	E. Física	Estudo do Meio	E. Física	Matemática	Língua Portuguesa
11h30 - 12h15	Língua Portuguesa	Exp. Dramática	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
12h15 - 13h30	ALMOÇO				
13h30 - 14h15	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14h15 - 15h00	Matemática	Língua Portuguesa	Exp. Plástica	Estudo do Meio	Exp. Musical
15h00 - 15h15	INTERVALO				
15h15 - 16h00		Cidadania		E. Física	

Tabela 4 – Horário original do 1º Ciclo

Quanto às rotinas diárias do grupo, diariamente quando as crianças chegavam à sala, um aluno distribuía os cadernos da escola aos colegas e de seguida os alunos escreviam a data grande, o nome completo e o alfabeto completo. Após isto dava-se início as atividades orientadas pela professora. Por volta das 10H20 as atividades eram paradas para os alunos lancharem antes de irem ao intervalo que tinha a duração de 15 minutos (10H30 – 10H45).

Após o intervalo retomavam-se as atividades normalmente até à hora do almoço e o mesmo se sucedia durante o resto do dia. Antes de terminar o dia escolar, 10 minutos antes,

faziam-se alguns registos: o registo das presenças, trabalhos de casa e o semáforo do comportamento.

O semáforo do comportamento era um registo onde as crianças através dum sistema de cores (verde, amarelo ou vermelho) avaliavam o seu comportamento diário.

Grupo de alunos

O grupo era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, sendo que 11 eram do género feminino e 9 eram do género masculino. Dos elementos constituintes desta turma, apenas uma criança não tinha frequentado esta escola e este grupo no ano letivo anterior ao contrário dos restantes alunos.

De um modo geral era um grupo que aparentemente não demonstrava grandes dificuldades de aprendizagem e apresentava interesse e curiosidade, envolvendo-se facilmente nos trabalhos de carácter mais prático.

Com os períodos de observação e durante a minha primeira semana de estágio, comecei a aperceber-me de alguns aspetos que seriam cruciais para a caracterização e preparação de atividades para esta turma. Comecei a aperceber-me que as crianças eram pouco autónomas na realização de trabalhos tanto individuais como em grupo. Demonstravam também receios em relação ao erro com medo de serem repreendidas e tinham como zona de conforto a realização de trabalhos através da cópia dos exercícios no quadro ou da ajuda permanente do adulto.

Para além destes aspetos, eram crianças pouco estimuladas na área das expressões porque infelizmente eram áreas substituídas por outras com carácter mais formal, como por exemplo (Português e Matemática). A invenção de textos também era limitada e denotava-se uma falta de imaginação e de invenção de histórias.

A nível da Matemática as dificuldades sentidas variavam entre a compreensão dos problemas, operações e do sentido do número. Alguns dos problemas que desencadeavam estas dificuldades era devido à má interpretação dos enunciados dos exercícios.

Em atividades fora da secretária que implicassem a expressão corporal, eram alunos que não tinham uma postura adequada pelo que muitas vezes era complicado a realização de atividades mais dinâmicas.

É de salientar que esta caracterização que aqui faço surgiu das minhas observações e contatos diretos com as crianças durante os acompanhamentos que fui dando nos tempos das atividades letivas. Também da partilha de ideias com as minhas colegas de estágio em conjunto com a professora cooperante. Consultei também o Projeto Curricular de Turma, mas

este encontrava-se com dados desatualizados pelo que não me foi possível adquirir dados fidedignos para a construção de uma caracterização mais aconchegada.

Parte III – Prática Pedagógica

Capítulo 5

Como já foi referido anteriormente a Prática Pedagógica teve ação em dois contextos diferentes. No caso do Pré-Escolar o trabalho que desenvolvi deu continuidade ao trabalho que já era desenvolvido na sala de aula pela educadora. Em relação ao trabalho desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico, este quebrou um pouco com a linha de trabalho da professora cooperante, tendo sido introduzida outra dinâmica à sala, proveniente de instrumentos de trabalho que integram a pedagogia do Movimento da Escola Moderna.

Como no primeiro estágio eu não me encontrava completamente desperta para as situações a que me deparei, a todas as características que englobam e fazem o mundo do ensino possível, senti algumas dificuldades em trabalhar em conformidade com o meu tema de relatório de estágio. No entanto após reflexão e análise de alguns dados, consegui debruçar-me sobre alguns aspetos do tema que levanto neste trabalho. Dito isto, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar vou apenas fazer uma análise daquilo que foi desenvolvido, sendo que esta Parte III do relatório vai ser dedicada maioritariamente à Prática Pedagógica II ou seja à prática do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar

Como relatado precedentemente a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar foi concretizada segundo a mesma linha de trabalho da educadora cooperante com a exceção dos temas de trabalho serem temas semanais e não partirem propriamente dum problema levantado pelas crianças. Tudo o que foi desenvolvido durante o estágio foi negociado com a educadora e com as colegas de estágio de modo a estabelecermos uma ligação de conteúdos de uma semana para a outra, não havendo assim quebras nas rotinas e aprendizagens do grupo.

Este grupo de crianças era bastante recetivo e motivador, o que facilitava as minhas intervenções. Não senti grandes problemas de comunicação sendo que o ambiente em sala de aula proporcionava um clima saudável às atividade e todo o processo de aprendizagens. Eram crianças na sua maioria muito autónomas, que já sabiam como funcionavam as rotinas e movimentavam-se livremente pela sala, respeitando as regras.

Arends (1995, p. 112), que cita Schmuck, define que

“Um clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos

partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atracção existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.” (1988, p. 24)

Quando eram levantados problemas, aproveitavam-se os momentos na manta para debatermos, discutirmos e resolvermos situações. As crianças participavam ativamente dando sugestões, aconselhavam os colegas e propunham soluções.

A manta como sítio de reunião de todo o grupo, proporcionava momentos de partilha que contribuía para o desenvolvimento das capacidades deste grupo a vários níveis, tais como a comunicação, o imaginário, o espírito crítico, a cooperação, a autonomia do pensar, etc. Como tal as crianças também tinham uma palavra a dizer sobre os temas de trabalho que eram propostos por nós (estagiárias), dando contributos para uma planificação conjunta. O esquema de planificação que era preenchido em colaboração com as crianças era o seguinte.

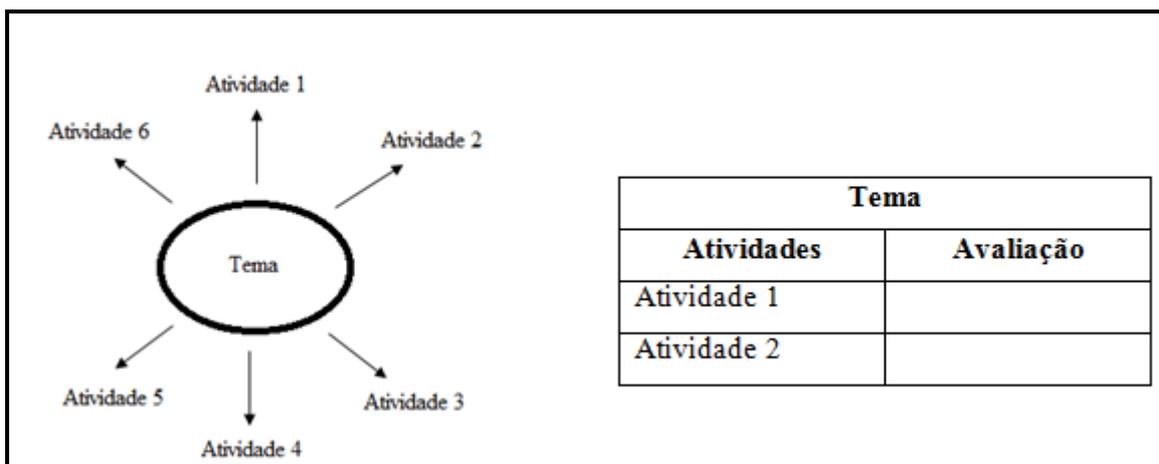
<u>Tema</u>		
O que sabemos?	O que queremos saber?	Onde vamos pesquisar?
O que aprendemos?		

Esquema 1 – Planificação de um Tema no Pré-Escolar.

Na primeira coluna eram registados os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre o tema em questão. Na segunda coluna expunham o que gostariam de saber para além dos conhecimentos que já possuíam. Na terceira coluna davam sugestões de pesquisa das informações necessárias para satisfazer as curiosidades delas. Por fim após a semana de trabalho, como finalização do projeto as crianças expressavam as aprendizagens que tinham realizado.

Acompanhando o registo de planificação coletivo da turma, era feito outro registo: o registo das atividades que o grupo propunha. Este por vezes tinha um aspeto de uma planificação em estrela ou em tabela como apresento nos exemplos abaixo (Esquema 2).

A avaliação em ambos os casos era feita com um sistema de risonhos (alegre, triste, confuso), simplificando as apreciações pelas crianças, uma vez que eram elas que avaliavam os projetos.



Esquema 2 – Planificação de Atividades Pré-Escolar

As crianças são o principal motivo pela qual regemos todo o nosso trabalho, logo é importante que elas participem na construção do seu desenvolvimento identitário, sentindo-se valorizadas e apoiadas naquilo que produzem ou objetivam. Como afirma Sousa,

“Possuindo a criança capacidades para se educar por si própria e considerando-se que o que é educativamente mais importante de aprender não é susceptível de ser ensinado, sendo somente adquirido pela experiência, dever-se-á deixar que a criança escolha livremente o seu caminho educativo, sem qualquer intenção por parte do educador em a dirigir, encaminhar, moldar ou doutrinar.” (2003a, p. 143)

Uma vez que este grupo era um grupo heterogéneo a nível das faixas etárias, o trabalho em grande grupo tornava-se muito interessante porque se estabeleciam interações em que as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas a progredirem e vice-versa.

Em relação aos trabalhos em pequenos grupos, eu optava por este tipo de trabalho quando as atividades exigiam uma maior atenção da minha parte na ajuda às crianças, principalmente às crianças mais pequenas. Estes momentos em pequeno grupo foram muito produtivos e permitiram-me acompanhar de perto as crianças, percebendo quais as suas dificuldades, as suas ideias e comunicar com elas. Como refere Silva (1997), “torna-se

importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” Assim, “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (p. 35)

Uma das situações que encontrei nesta sala foi o facto de durante o tempo de atividades autónomas, não existir um registo escrito que permitisse gerir as escolhas das atividades e o número de crianças pelos diversos cantinhos da sala. Embora os próprios cantos tivessem a informação do limite máximo de crianças possíveis, muitas vezes observei que as crianças não cumpriam com as suas escolhas, trocando de áreas, quando lhes apetecia.

Sendo assim, nós estagiárias tentamos negociar com a educadora a introdução de um mapa de atividades, de modo a evitar esse problema. Uma vez aceite a proposta, uma das minhas colegas implementou o mapa, à experiência.

No dia da implementação deste registo, este foi feito após o momento do acolhimento, antes das crianças irem para um tempo de atividades autónomas. A minha colega explicou o que era aquele mapa, em que consistia e ajudou as crianças no seu preenchimento. Nos dias seguintes a ajuda no preenchimento continuou, mas envolvemos as crianças de modo a que as mais velhas ajudassem as mais novas. Alguns dias mais tarde foi retirado, visto não ser muito funcional e gerar confusão no preenchimento do mesmo, tanto pelas crianças mais velhas assim como as crianças mais novas.

Outra implementação realizada nesta sala, feita por mim, foi o mapa de tarefas do chefe (responsável do dia). Este mapa permitia ao responsável verificar o cumprimento das suas tarefas, fazendo um preenchimento com um sistema simples, de cruces. (Anexo: Imagem 4).

O funcionamento deste mapa não gerou grandes confusões e facilmente as crianças apropriaram-se dele. Quando o responsável do dia era uma criança com 3 anos normalmente uma criança mais velha ajudava no preenchimento do mesmo. Apesar disso e fazendo uma análise sobre o seu funcionamento, penso que este mapa apesar de ser funcional como lembrete das tarefas a serem cumpridas, muitas vezes ficava esquecido e não era preenchido. A meu ver a falha deveu-se porque não foi criada uma rotina de preenchimento do mesmo, constituindo-se assim uma falha na implementação deste quadro.

Um aspeto que considero fundamental no ensino é a participação dos pais na vida escolar dos filhos, sendo que se devem encontrar condições para a motivação das famílias em

colaborar com a escola em diversas atividades. Pois tal como refere Silva (1997, p. 45) “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.”

Precisamente a pensar nisso, eu tomei a iniciativa de fazer uma semana de intervenção contando com a participação das mães, uma vez que a data que se aproximava era a comemoração do dia da mãe.

Esta participação foi bastante positiva permitindo às mães conhecerem e assistirem um pouco ao que os filhos fazem na escola, assim como as crianças sentirem que as famílias se interessam. Embora algumas mães não tenham tido disponibilidade para estarem presentes, para mim já foi bastante gratificante contar com a presença de algumas mães. Isso permitiu-me conhecer um pouco as famílias, contactar com elas e mostrar também o meu trabalho enquanto estagiária.

Nessa semana houve dois momentos que considero que foram muito ricos nas interações que se deram na sala, entre mães e filhos, alunos e estagiária, estagiária e mães, que foram as atividades da construção de um Maio (visto que a data do dia do trabalhador coincidiu na semana do dia da mãe) e de uma atividade de pintura intitulada “O senhor Metade”.

A construção de um Maio é uma tradição que consiste em construir um boneco que é exposto no dia 1 de Maio à comunidade, como forma de crítica da situação que se vive no momento. Como introdução ao Maio expliquei às crianças em que consistia, mostrei imagens e lancei o desafio, construirmos um Maio.

Inspirada nas fases de resolução de problemas de Polya, levei uma série de materiais recicláveis tais como, caixotes, caixas de leite, copos e taças de plástico, panos, jornais e fio de seda, e colas. Coloquei-os na manta e levantei a questão de como se poderia construir um Maio utilizando apenas aqueles materiais. As crianças foram dando sugestões ao que ia registando numa folha de papel. Com base nas opiniões registadas, as crianças desenharam de seguida como ficaria o Maio (Anexo: Imagem 5) para depois passarmos à sua construção. Após isso passou-se ao plano de ação, construir um Maio. O resultado final pode ser observado nas Imagens 6, 7 e 8 em Anexo.

Esta atividade permitiu às crianças serem ouvidas, sentindo-se envolvidas e motivadas para a resolução daquele problema (construção de um Maio), permitiu o estabelecimento do

trabalho colaborativo entre criança e criança, adulto e criança. Sentiram-se também apoiadas e valorizadas, uma vez que a maioria dos adultos que estavam na sala eram as famílias.

A outra atividade consistia numa atividade de pintura, em que inicialmente foi contada uma história (Anexo: Documento 1), e a pintura realizada pelas crianças era a resolução de um problema. (Anexo: Imagens, 9,10 e 11)

Confesso que ao princípio desta atividade estava um pouco receosa como era uma atividade de pintura e ia realizá-la em grande grupo podendo gerar alguma confusão. O facto de ter uma história e das crianças gostarem de ouvir histórias motivou a que a atividade se desenrolasse do melhor modo. As mães também participaram o que foi bastante interessante assistir ao sentido de cooperação que se estabeleceu entre adultos e crianças. Foi um momento calmo e produtivo. Depois sucederam-se atividades plásticas livres (Anexo: Imagens 12 e 13) na qual pude observar de novo o clima afetivo em que se transformou a sala de aula. Adultos e crianças estavam de uma forma envolvidos que a o ambiente transbordava calma e alegria.

Como refere Sousa (2003a, p. 113) as artes “constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir”.

Visto que tive a oportunidade de fazer duas semanas de intervenção seguidas consegui dar continuidade ao que tinha desenvolvido na semana temática do dia da mãe. Aproveitei o facto de termos falado sobre as profissões das mães para falar sobre o tema das profissões em geral. Nessa semana contei com a visita de uma tradutora intérprete de língua gestual portuguesa e de um artista plástico (Anexo: Imagem 14). Ambas as visitas foram muito interessantes gratificantes para as crianças que participaram nas atividades que prepararam para elas. Posteriormente à visita do artista plástico, as crianças puderam explorar e realizar as suas pinturas, uma vez que os materiais foram deixados na sala com esse propósito. Nas Imagens 15 e 16 em Anexo podemos ver as crianças a explorarem as tintas e a produzirem uma obra de arte.

As Expressões Artísticas possuem um ensino virado para a prática e para a experiência, proporcionando aos alunos a aprender fazendo, ou seja proporcionam uma intervenção metodológica ativa como argumenta Sousa (2003). São portanto “uma forma privilegiada para ela (a criança) entrar no mundo que a rodeia, de o agarrar e de se apropriar dele. (Andrea, 2011, p. 59)

Estas dão um contributo especial para o trabalho em grupo, explorando as capacidades dos alunos ao nível individual e coletivo, de exprimirem-se das mais diversas formas, de procurarem respostas para a realidade que as envolvem.

Utilizar a Expressão Dramática como estratégia ao desenvolvimento e formação, da expressão e comunicação das crianças, foi uma mais-valia para o meu trabalho. Consegui penetrar no mundo deste grupo e ajudá-los no seu desenvolvimento emocional e expressivo, na continuação de um trabalho coletivo todo ele baseado na Cooperação e Autonomia que já aparentavam. Sousa (2003b, p. 32) refere que o “uso do jogo dramático pelo educador (...) é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação.”

Através da brincadeira pude observar as experiências prévias das crianças, os saberes que já possuíam que utilizavam para a criação de situações novas. Ou seja foi possível verificar que o brincar é fazer uso das vivências experienciadas na realidade, que são filtradas pelo mundo do imaginário de forma interpretativa. Rocha (s/d, p. 6) diz que a “experiência artística é um meio privilegiado de articular a inteligência, o imaginário, o simbólico, o real, a sensibilidade e a cultura.” Pelo jogo do faz-de-conta a criança experimenta-se a si mesma, diversas situações, transforma-se, enfrenta medos, estimula o pensamento, a imaginação, vive num mundo de fantasia que só ela entende o significado.

As brincadeiras livres a que eu assistia no tempo de atividades autónomas, demonstravam o que acabei de referir. As crianças adoravam imitar os papéis que vivenciam fora da escola e imitavam situações do quotidiano. Brincar aos pais e filhos, ir a aniversários ou às festas tradicionais eram os momentos que integravam as atividades no cantinho da casinha/mercearia. O mesmo acontecia no cantinho da garagem, uma vez que estes dois cantinhos têm ligações fortes à Expressão Dramática. No entanto como este último cantinho era frequentado na sua maioria pelos meninos, as brincadeiras que surgiam tinham uma ligação às vivências paternas, ao trabalho de lavoura e construção.

O jogo da fantasia é “uma atividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação.” (Sousa, 2003b, p. 22)

Uma das situações a que me deparei é quando são realizadas atividades mais orientadas, as crianças ficam acanhadas, desorientadas sem saberem o que fazer, como reagir dependendo do adulto para lhes dizer “como se faz”. Como por exemplo numa atividade que

fiz em grande grupo, que tinha como objetivo as crianças mimarem uma profissão utilizando os respetivos adereços, a maioria não conseguiu fazer o que se pretendia demonstrando-se inibida ou parada. Só mesmo as crianças com maior nível de confiança é que conseguiram dar vida às personagens. Apesar deste acontecimento a valorização daquilo que a criança fez ou não, foi feita para que aquelas crianças fossem ganhando confiança e perdessem o medo de realizar aquele tipo de atividades. Mais tarde realizei uma atividade com as mesmas características e verifiquei diferenças, muito embora ainda notasse alguma inibição por parte de alguns elementos do grupo.

Quanto às dramatizações de histórias e manipulação de fantoches (Anexo: Imagens 17 e 18) através da improvisação, as crianças possuíam liberdade para se expressarem e vivenciarem personagens verdadeiramente. Nestas ocasiões presenciei momentos criativos e imaginativos, em que as crianças que geralmente demonstravam uma maior timidez agiam de forma desinibida, eram espontâneas na invenção de diálogos e por outro lado permitiu-me aferir as suas capacidades de interpretação das histórias que anteriormente à improvisação tinham escutado. As relações sociais e interativas também tinham um grande significado uma vez que o grupo demonstrava-se unido trabalhando em função de objetivos comum.

Concordo com Sousa quando menciona que o valor a Expressão Dramática ajuda a criança no seu

“desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que e ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.” (2003b, p. 33)

A Expressão Musical, muitas vezes ligada à Expressão Dramática, foi um mecanismo para o desenvolvimento da expressão verbal, para a descoberta e exploração de sons, e da tomada de consciência do corpo através da expressão corporal.

As atividades relacionadas relaxavam as crianças que, aquando da realização de outras atividades que exigissem maior concentração, se mostravam mais recetivas e mais disponíveis à aquisição de informação. Normalmente o trabalho neste campo era realizado em grande grupo e as crianças adoravam inventar sons e criar ritmos diferentes com instrumentos ou mesmo através de batimentos corporais.

Após a análise de um vídeo verifico que as crianças de 3 anos já reproduzem estruturas rítmicas simples, embora se verifique que sentem prazer em reproduzir ritmos rápidos e intensos. As crianças de 4 anos gostam de experimentar objetos sonoros e de cantar em conjunto. É notório que se divertem com jogos musicais. As crianças de 5-6 anos já demonstram autonomia na construção de ritmos, reproduzem melodias simples e conseguem coordenar os tempos melódicos.

Também se averigua que existem interações entre os elementos do grupo, uma vez que cantam em conjunto, facilitando as relações de amizade e de socialização. Do mesmo modo que a Expressão Dramática, a Expressão Musical também contribui para a expressão do pensamento, das emoções e sentimentos.

Tal como expõe Sousa (2003c, p. 18) “o objetivo pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.” Por isso o meu objetivo não era criar músicos mas sim contribuir para o desenvolvimento e crescimento identitários das crianças.

No geral, as artes condicionam a afirmação do eu, proporcionam o contacto com a cultura, com o meio social, estimula relações e interações. Como expressão natural e espontânea da criança as artes plásticas tomam um papel relevante na atividade diária da criança. Uma criança quando produz um trabalho plástico não está preocupada com o produto final, mas com o prazer que lhe proporciona a expressão momentânea da criação, não se preocupando com o trabalho depois de finalizado.

Analisando alguns desenhos de três crianças de idades diferentes, podemos verificar algumas diferenças. Na Imagem 19 (ver Anexo) vemos três desenhos feitos, em datas diferentes, por um menino de três anos de idade. No primeiro desenho a coloração apresenta-se monocromática, colorido em três grandes manchas com rabiscos velozes no centro e contornados mais fortemente nos limites. O desenho representa o sol (mancha superior), um barco (mancha do meio) e uma porta (mancha inferior). Esta informação foi-me dada pela criança enquanto desenhava, uma vez que ela gostava de falar daquilo que fazia enquanto rabiscava a folha, o que me permitiu compreender o desenho no seu total. Caso eu perguntasse no final do desenho, a criança muito provavelmente não me saberia responder limitando-se a dar-me uma resposta que para ela seria aquilo que eu queria ouvir.

No segundo desenho já se verificam aglomerados de cores, novamente com rabiscos velozes e dispersos pela folha de papel. Já noto uma evolução do primeiro desenho para o segundo porque esta criança tinha uma preferência especial pela cor azul e raramente utilizava

outras cores. A maioria dos seus desenhos apresentava-se monocromática com especial utilização da cor azul. No terceiro e último desenho já assistimos à tentativa da figuração humana, onde os redondos representam a cabeça e os riscos paralelos representam as pernas.

Na imagem 20 (ver Anexo) vemos um desenho realizado por uma menina de quatro anos. Neste desenho podemos verificar que esta criança tende a imitar da escrita adulta e já demonstra uma noção de lateralidade. Por outro lado na Imagem 21 (ver Anexo) esta criança apresenta-nos apenas a figura humana desenhada, sendo que o resto do desenho se apresenta ausente de outros elementos. O que pode querer dizer que o mais importante naquele momento é a pessoa que ela está a querer representar, visto que o fez para oferecer a alguém.

Na Imagem 22 (ver Anexo) está dois desenhos livres realizados por um menino de cinco anos. Verifica-se que esta criança está numa fase de transição para a realização de desenhos mais completos. A figura humana já apresenta pormenores como os dedos, os limites, superior e inferiores da folha são representados pelo céu e pela terra. O resto do desenho apresenta-se com a representação de elementos complementares que possivelmente estão ligados à sua própria experiência.

Pontes (2001) afirma que nas “situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da arte emerge num processo criativo que é pessoal, e ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos”. Com vista neste pessoal os desenhos escolhidos para a análise tiveram em vista o facto de serem desenhos livres realizados em datas diferentes, de modo a poder observar as diferenças ou semelhanças. Caso tivessem sido desenhos pedidos por mim, ou dado um determinado tema, isso poderia influenciar as produções. As crianças poderiam representar algo na procura de me agradar e não daquilo que gostariam mesmo de fazer.

A Expressão Plástica nas seus mais diversos meios de produção, quer seja através do desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, promove aprendizagem de empatia com o outro, dos modos de pensar e agir sendo considerada como uma via ao desenvolvimento das aprendizagens na área de cidadania e formação pessoal como defende Melo (2005).

Propus diversos trabalhos coletivos de pintura durante o estágio de modo a promover o trabalho cooperativo entre as crianças. Esse tornou-se um meio onde elas tiveram que criar regras dentro dos pares ou pequenos grupos, planear e resolver situações problemáticas com que se depararam. No caso das Imagens 23 e 24 em Anexo, as crianças estavam a produzir uma pintura em relevo, onde tiveram que negociar decidir entre elas o que iriam pintar de

modo a organizar o seu trabalho e estipular quem faz o quê. Através do exercício lúdico, estimularam o espírito construtivo e reflexivo.

No geral, este estágio proporcionou bons momentos de trabalho e de aprendizagem, não só para o grupo como para mim. Foi um percurso que me ajudou a ter uma visão mais alargada sobre as coisas e compreender melhor os níveis de funcionamento de uma sala de Pré-Escolar, embora tenha sido uma experiência apenas nesta sala, tenho noção que cada sala tem as suas próprias condições e regras de funcionamento.

Por outro lado, tenho consciência que os objetivos que me propus trabalhar no âmbito da temática escolhida para este relatório não foram plenamente alcançados. Tal facto deve-se, entre outros fatores, ao tempo de estágio e também deste ser partilhado com outras colegas, o que tornou difícil a realização de algumas atividades que exigiam mais tempo, pois havia sempre a interrupção de uma ou duas semanas até eu voltar a trabalhar com o grupo. Acresce a isto facto de, para além dos objetivos propostos por mim, haver também a continuidade a dar aos objetivos propostos tanto pela educadora cooperante como pelas minhas colegas, o que por vezes dificultava a inclusão dos meus próprios objetivos nas planificações.

Quanto ao grupo, foi importante compreender como se estabeleceram as relações sociais e individuais de cada criança, como é que um trabalho baseado na Cooperação e Autonomia das crianças pode facilitar todas as atividades educativas dentro de uma sala. As expressões não menos importantes conceberam um caminho bastante rico no envolvimento, na partilha e na união desta turma, tornando-se assim, um trabalho muito gratificante para todos.

Capítulo 6

Prática Pedagógica II – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Quando iniciei a prática tenho que confessar que tanto eu como as minhas colegas não nos identificamos com o modo de funcionamento daquela sala. Acostumadas a uma dinâmica diferente, mais aberta no ponto de vista da autonomia e envolvimento das crianças, foi confuso ter que encaixar a nossa prática naquele sistema.

Um dos aspetos que considero de grande importância durante esta minha estadia no 1º Ciclo foi os momentos que tive de observação, que me permitiram apoiar de perto as crianças. A professora cooperante sempre se mostrou muito disponível e desde o início nos pôs à vontade para contarmos com as crianças no desenrolar das atividades. Também o facto de nós estagiárias, partilharmos das mesmas ideias e trabalharmos para objetivos comuns, facilitou o nosso envolvimento nas mudanças que surgiram fruto das nossas intervenções.

Como fui a primeira a intervir aproveitei a primeira semana para ir-me integrando naquele modo de trabalhar da professora, tentando perceber as reações das crianças, as suas capacidades e limites nas diferentes áreas de conteúdo, assim como as suas características enquanto grupo.

Até ao momento da minha intervenção não observei qualquer tipo de atividades de expressões, porque esses tempos foram substituídos para a realização de avaliações diagnósticas, pelo que decidi ingressar por aí. Apenas assisti às atividades da área da Expressão Dramática que era lecionada por um professor competente nessa área. No entanto, quero referir que não iniciei a Prática Pedagógica com uma atividade de Expressão Artística, porque parti das áreas que normalmente trabalhavam como uma espécie de introdução, para posteriormente complementarem as aprendizagens com um trabalho de Expressão Plástica.

Assim iniciei a minha prática com uma história intitulada a “Fada do Outono”. Utilizei como recurso um diaporama apelativo que projetei no quadro interativo, para que as crianças pudessem acompanhar lendo a história e visualizando as imagens. De seguida fizemos um jogo de perguntas para trabalhar a interpretação e seguiram-se outros exercícios relacionados. Um deles era que as crianças individualmente inventassem a sua própria história da “Fada do Outono”, mas verifiquei que as crianças estavam a ter muitas dificuldades. Então tomei a decisão de construirmos a história em conjunto. No entanto, verifiquei as mesmas dificuldades, o inventar acontecimentos e dar continuidade aos mesmos. Com o objetivo de ultrapassar esse problema, a partir daquele momento começaram-se a realizar mais vezes este tipo de exercícios estimulando assim o pensamento e a criatividade daquelas crianças.

Fazendo ponte com a aula de Português as crianças trabalharam a pares na resolução de um labirinto através do cálculo matemático (Anexo: Imagens 25 e 26). Estas cooperaram bem com os pares e até realizaram o exercício mais rápido que o habitual. Aproveitei esse facto para desafiar os pares a inventarem o seu próprio exercício para mais tarde os colegas resolverem. Isso entusiasmou os miúdos que até davam sugestões para que colegas gostavam que realizassem o exercício inventado. Como foi um trabalho mais interativo, as crianças sentiram-se motivadas na sua realização participando ativamente, demonstrando que esta atividade foi funcional para o desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens. No geral não verifiquei grandes problemas no trabalho a pares e fiquei surpreendida com a reação do grupo.

Na caracterização do espaço referi que as mesas dos alunos se encontravam por fileiras, dando o aspeto de o papel principal ser do professor. Para nós estagiárias a gestão do espaço e

do tempo tornam-se pontos fulcrais no funcionamento de uma sala influenciando as interações e características que se possam dar dentro da sala de aula. Em conversação com a professora cooperante sugeri-lhe que mudássemos o aspeto da sala de modo a que as mesas dos alunos formassem grupos de quatro elementos, o que ia promover não só um espaço maior de movimento na sala, como também a Autonomia e Cooperação dos alunos. Posto isto, chegamos a um acordo e modifiquei a sala que até ao fim do estágio iria ficar com esta nova disposição (Anexo: Imagem 27).

Já com a nova disposição fizemos então a nossa atividade de Expressão Plástica, que consistiu na construção de uma fadinha (Fada do Outono) e de um cartaz (Anexos: Imagens 28 e 29). Correu bem, deu-se um burburinho saudável, onde as crianças trocavam ideias e usaram a sua criatividade na decoração da fada. Como nunca tinha observado nenhuma atividade deste tipo estava um pouco receosa de dar confusão, o que felizmente não se sucedeu. A construção da fada era um pouco minuciosa, mas consegui rodar pelas crianças todas e ir ajudando nas poucas dificuldades que foram encontradas.

Um dos problemas verificados foi no recorte. Existiam crianças que não recortavam corretamente e não conseguiam cortar pelos limites. Novamente para tentar ultrapassar este aspeto começaram-se a realizar mais atividades de recorte e colagem.

Aquando desta atividade, coloquei uma música de fundo, que seria trabalhada mais tarde na aula de Expressão Musical.

Nas atividades de Expressão Musical é que me deparei com algumas situações problemáticas, as crianças ficavam demasiado excitadas e não respeitavam regras. Não levavam a sério aquele tipo de atividades (mais dinâmicas) tendo comportamentos como se estivessem a brincar num recreio. O que detetei nesta atividade já tinha sido observada na aula de Expressão Dramática, lecionada por um professor da área. Uma vez que não estava a funcionar pedi-lhes que se sentassem para conversarmos. Tanto eu como a professora cooperante fizemo-las entender que o que estávamos a fazer era um trabalho tão importante como escrever, ler ou contar e que embora fosse um momento mais descontraído não era hora de intervalo nem de “brincadeira”.

Depois dei-lhes a oportunidade de repetirmos, mas desta vez foi feita por grupos. Cada grupo cantou e mimou sozinho a canção enquanto as restantes crianças ficaram de espetadores.

No geral, apesar de só ter intervindo em alguns momentos, a primeira semana de intervenção correu bem, mas as dificuldades deste grupo fizeram-me ver que ia ser um longo

percurso que, nós estagiárias, tínhamos para percorrer na tentativa de ir de encontro a esses problemas ajudando a turma a evoluir e ultrapassar essas barreiras.

Em conversa com as minhas colegas, chegamos à conclusão que seria importante arranjar algumas estratégias que de alguma forma, nos permitissem ajudar aquela turma. Então o nosso plano de ação teve como finalidades:

- Dinamizar a cooperação e socialização entre os alunos e os adultos;
- Desenvolver uma prática interdisciplinar tanto ao nível de conteúdos programáticos assim como das diversas áreas disciplinares;
- Permitir aos alunos uma participação ativa na construção das suas aprendizagens e instrumentos de estudo;
- Assegurar a adequação dos conteúdos curriculares às atividades propostas;
- E adotar estratégias adequadas que fossem de encontro às necessidades e características individuais dos alunos. (Objetivo comum com a cooperante)

Para tal a nossa função seria facilitar o processo educativo destas crianças, e em vez de o ensino ser centrado em nós estagiárias, as crianças é que estariam no centro do processo ensino- aprendizagem, participando ativamente na construção dos saberes como processo e não como finalidade.

Todos os nossos planos à medida que foram postos em prática eram previamente conversados com a professora cooperante, porque apesar de estarmos a trabalhar para um bem comum, a última palavra seria da responsável daquela sala, que felizmente sempre nos apoiou nas nossas ideias.

Como já possuímos vários conhecimentos sobre diferentes metodologias de trabalho, basicamente o que fizemos ao longo do nosso estágio foi um trabalho que teve como base a Pedagogia-em-Participação. Este tipo de pedagogia tem como objetivos estimular e envolver a criança na construção das suas aprendizagens através da participação, experiências interativas e contínuas. O trabalho na sala de aula torna-se assim um trabalho em colaboração com os pares e com a educadora/professora.

O profissional de educação desempenha a importante função que é de ouvir as crianças de modo a tornar possível compreendê-las, perceber quais os conhecimentos que possuem de modo a ajudá-las a partir deles e a construir respostas aos seus interesses, necessidades, permitindo assim o seu envolvimento e desenvolvimento dentro da sala de aula.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011, p. 18) consideram que a “motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses

criando intencionalidade e propósito e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a) enquanto detentora de profissionalidade e identidade que proteja no encontro com a criança”

De facto, a motivação das crianças no processo ensino-aprendizagem propicia um clima harmonioso em sala de aula, na qual sobressai o ênfase que é dado à criança e o sentido de colaboração e cooperação entre professores e alunos.

Esta Pedagogia-em-Participação vem deste modo proporcionar um ambiente educativo que apela à participação e promove a construção de aprendizagens. Um exemplo prático são as atividades em projetos, que dão a oportunidade de dar voz às crianças, de abrir as portas ao mundo, para além do espaço físico que é a sala de aula. No entanto, para se prosseguir com este tipo de trabalho, requer por parte do educador/professor uma reflexão sobre o seu trabalho, para ajudar os alunos “a construir conhecimento na experiência”. (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2011, p. 27)

O nosso trabalho deveu-me muito às influências do Movimento de Escola Moderna (MEM), pois a maioria das salas que já tínhamos observado ao longo do curso seguiam esta perspectiva e também porque víamos resultados positivos nas situações observadas. As minhas colegas também já tinham tido experiências práticas com esta pedagogia, o que por um lado facilitou-nos a introdução de alguns elementos nesta sala, já que não eram totalmente desconhecidos por nós.

Fazendo uma breve abordagem sobre esta perspectiva, o MEM parte de uma educação inclusiva em que os alunos através de uma participação ativa e cooperada aumentem os seus saberes e o prazer em aprender. O objetivo trata-se de desenvolver o indivíduo a nível pessoal e social através de uma prática que remete para uma democracia na escola e mais especificamente dentro da sala de aula, ou seja ao nível micro-social, onde as crianças são parte envolvente e responsável na construção das suas próprias aprendizagens.

Para tal este modelo de ensino apoia-se numa estrutura organizacional que passa pela organização da sala, pelo desenvolvimento e planificação de atividades semanais, pelos registos de pilotagem e pela avaliação/ regulação cooperada.

O espaço e os materiais educativos estão organizados por áreas de apoio geral e áreas de apoio específico ao programa. Como afirma Niza toda a

“cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos

e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.”
(1998, p. 3)

As três dimensões mais relevantes deste modelo são então a comunicação, a cooperação educativa e a participação democrática direta.

Relativamente aos instrumentos de trabalho e organização adquiridos por nós, foram a organização da sala em alguns cantinhos, a criação de registos (como o mapa de presenças, tarefas, projetos, PIT e DT), a criação de tempos cooperativos no horário semanal tais como o TEA e o CCE e por fim um tempo para apresentação de trabalhos (ler, contar e mostrar).

Todas as implementações tomaram rumo gradualmente e conforme as circunstâncias que fomos observando, íamos melhorando. Começaram-se a criar rotinas para que a turma se fosse apropriando dos novos registos e dos novos tempos criados nos horários.

Como já havia referido na caracterização do espaço, na sala existia um placar de cortiça que ocupava toda a parede lateral direita. Nela existiam um conjunto de cartazes e listas de palavras que não estavam a ser aproveitadas não tendo qualquer lógica a sua permanência naquele local. Após refletirmos sobre este aspeto chegou-se à conclusão que seria muito mais interessante começarem-se a fazer a exposição de trabalhos dos alunos (Anexo: Imagem 30). Retirou-se todo o material desnecessário que estava pendurado e deu-se início à exposição de trabalhos. As crianças por sua iniciativa própria já penduravam os seus próprios trabalhos, o que veio a refletir da parte delas um entusiasmo sobre os seus produtos, desenvolvendo assim a sua autoestima.

A exposição de trabalhos começou a ganhar um enfoque positivo acabando por se fazer a exposição fora da sala, onde o resto da comunidade escolar pudesse visionar o que se fazia dentro da sala de aula (Anexo: Imagem 31).

Quando chegamos à sala os registos que eram feitos, normalmente pela professora ou de vez em quando por um aluno escolhido ao acaso, eram a marcação das presenças, dos trabalhos para casa (TPC) e o semáforo do comportamento. As marcações eram realizadas por um sistema de cores (verde - Bom, amarelo- Mais ou menos e vermelho- Mau). O semáforo do comportamento (Anexo: Imagem 32) era preenchido ao fim do dia por cada aluno individualmente, que colocava a sua foto, na bola que correspondia ao seu comportamento do respetivo dia. O que se verificou é que as crianças que faltavam, injustamente ficavam com a bola vermelha, ficando assim sinalizadas com mau comportamento. De modo a simplificar e que fossem os alunos a fazerem este registos diários para além do semáforo, criamos um mapa que englobasse estes três registos (Anexo: Imagem 33). Também foi criado o mapa de

tarefas, de modo a responsabilizar os alunos por uma tarefa semanal que fariam individualmente ou em pares. O que tínhamos observado é que muitas vezes aleatoriamente a professora escolhia uma criança para realizar uma tarefa, havendo crianças que nunca tinham a oportunidade ou por outro lado havia crianças que realizavam mais vezes uma determinada tarefa.

Após a implementação destas duas grelhas, o semáforo do comportamento ficou esquecido, acabando por se retirar da sala. Para a realização das tarefas, na primeira semana fomos nós que escolhemos os alunos com o consentimento do grupo. Porém gerou-se alguma confusão na resolução de tarefas uma vez que algumas delas não necessitavam de tantas crianças para a sua realização. Então novamente modificou-se este mapa que agora se apresentava mais simples e com duas tarefas extra, o responsável e os ecopontos (Anexo: Imagem 34). Os ecopontos tornaram-se uma tarefa importante porque normalmente todo o lixo ia para o mesmo caixote e não havia separação. Então já que os ecopontos se encontravam na sala e para promover a separação e reciclagem este tornou-se assim o ponto de partida. O responsável escolhido por nós na primeira semana, tinha como funções ajudar na gestão dos acontecimentos semanais e na realização de alguns registos, tais como os TPC.

Os resultados destas implementações foram muito positivos, pois as crianças começavam a ter atividade dentro da sala, que não passava apenas por estarem sentados receber informações e de seguida realizarem exercícios de consolidação da matéria. Elas apropriaram-se muito bem das tarefas e sentiam-se úteis, levando as suas funções muito a sério. Todas elas perceberam que eram responsáveis apesar de haver um colega em específico que tinha a maior responsabilidade que era verificar se todos estavam a ser responsáveis. Isto ajudou-os a entender que não havia uma tarefa mais importante que outra, e que em conjunto estavam a trabalhar para objetivos comuns. Com o passar dos dias, o grupo que outrora era reservado, pouco participativo e pouco autónomo começou a abrir-se e a mostrar as suas capacidades e talentos.

No que diz respeito ao mapa de registos 3 em 1 (Presenças, TPC, Comportamentos), este começou a cair no ridículo porque as crianças não conseguiam entender o que estava por detrás daquele sistema de cores. Tudo o que faziam era com a intenção de ganhar uma bola verde, mas não percebiam o que significava aquela bola verde. Quando questionávamos a turma, sobre o porquê de não terem determinados comportamentos, a justificação passava exatamente pela questão de não apanharem bola vermelha e sim bola verde.

Mais uma vez tivemos que agir de modo a criar algo concreto que levasse aquela turma a compreender o porquê de certas situações ou problemas. Decidimos então implementar o DT (Anexo: Imagem 35) e reformular o mapa de registos. Criaram-se então dois registos diferentes, a grelha das presenças e dos TPC (Anexo: Imagem 36) que eram marcados agora por um sistema diferente. No primeiro caso, o código era \surd - fiz; $\frac{1}{2}$ - fiz metade; \times - não fiz. No segundo caso, P- Presença; F- Falta.

Nos primeiros dois dias após a introdução destes novos sistemas, fez-lhes confusão pelo facto de já não usarem cores para determinar as suas avaliações. Mas ficamos surpreendidas porque, rapidamente, se apropriaram e começaram a compreender melhor a razão das coisas. Com a entrada em vigor do DT houve também a necessidade introduzirmos um tempo no horário para a discussão e partilha de ideias sobre os acontecimentos semanais. Esse tempo denominado no horário como CCE passou a realizar-se na sexta-feira no tempo da tarde.

No CCE liamos e debatíamos sobre as questões levantadas no DT, distribuíamos tarefas, que agora eram as próprias crianças que geriam e mais tarde com a introdução dos projetos e do TEA, começaram-se a discutir também alguns aspetos relacionados. No final de cada sessão era assinada a ata (Anexo: Documento 2) por todos os alunos, como sinal de consentimento e das decisões tomadas.

Quando se começaram a fazer estas reuniões à sexta-feira, nós estagiárias eramos as gerentes dos debates que se geravam, mas como a nossa preocupação estava em proporcionar a autonomia daquelas crianças, e assim a partir do terceiro CCE, passámos o testemunho ao responsável da semana. A partir daquele momento era ele que começava a conduzir o grupo na partilha de ideias, na discussão e resolução de problemas, na tomada de decisões e no consentimento das mesmas.

O DT, mais tarde, sofreu alterações a nível estético, mantendo as suas características. Dantes encontrava-se afixado na parede, o que por vezes dificultava a escrita por parte dos alunos, então fizemos um livro (Anexo: Imagem 37) que ficou, tal como anteriormente, disponível e de fácil acesso às crianças.

Como é óbvio, esta turma não estava habituada a este tipo de estratégias, era tudo novo para eles e as reações foram muito boas. Facilmente mergulharam neste novo mundo que criamos à volta deles e para eles. O mais incrível nisto tudo é que começamos a ver evoluções gratificantes não só para nós estagiárias ao ver desabrochar as sementinhas que plantamos, como também as crianças começaram a reagir de forma mais solta, mais

autónomas, conscientes daquilo que faziam, demonstrando prazer nas suas aprendizagens e conquistas.

Tal como diz Leitão (2006, p. 5),

“Na aprendizagem cooperativa os alunos, como pensadora críticos, ativos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças de fraquezas, construindo, activa e cooperativamente, renovadas formas de o grupo funcionar no futuro”.

Após uma análise do DT cheguei à conclusão sobre as questões mais levantadas pelas crianças, pelo que as agrupei na seguinte tabela.

Diário de Turma		
Gostei	Não Gostei	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - Mensagens de apoio aos colegas; - Manifestações sobre os trabalhos realizados pelos colegas, ou pela turma em geral; - Demonstração de satisfação em relação às suas próprias ações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chamadas de atenção sobre determinados comportamentos; - Não cumprimento de regras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos; - Mudança nos comportamentos; - Realização de visitas de estudo; - Realização de trabalhos de recorte e colagem; - Realização de trabalhos sobre conteúdos da escolha deles.

Tabela 5 – Análise do Diário de Turma

Após a análise das Atas, as informações recolhidas não diferencia muito dos dados obtidos pela análise do DT.

Concordando com Niza (1991, p. 28) o “Diário de Turma, é em síntese o motor do Conselho de Turma (ou conselho de classe) e como seu instrumento fundamental torna o Conselho o centro da tomada de decisões democraticamente negociadas; o Centro do controlo institucional da execução das atividades e dos projectos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento: o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo.”

O trabalho de projeto surgiu porque uma criança levou para a sala um submarino de brinquedo e a minha colega que se encontrava a estagiar naquela semana levantou a questão sobre como funcionavam os submarinos e para que serviam. As crianças na altura não souberam responder ao que ela desafiou-os a irem para casa pesquisar sobre o assunto para depois realizarem um trabalho sobre os submarinos. Qual não foi o espanto no dia seguinte, quando todas as crianças trouxeram algo sobre submarinos. Até as crianças que não tinham acesso a qualquer tipo de informações trouxeram um desenho com a sua visão sobre o submarino. Posto isto, realizaram-se uma série de atividades que deu origem a um projeto coletivo da turma. Nascia assim os projetos dentro desta sala.

A partir daquele momento as crianças começaram-se a interessar na realização de projetos sobre um assunto que lhes despertasse interesse, partindo de uma questão problema. Lembro-me de na aula de Língua portuguesa, durante a realização de uma atividade do caso de leitura gue, gui, aparecer a palavra guerreiro. Uma menina muito intrigada chamou-me e perguntou-me o que era um guerreiro. Perguntei-lhe “o que achas que é um guerreiro?” ao que apenas me encolheu os ombros esperando uma resposta da minha parte ao que lhe disse “até posso tentar explicar-te, mas acho que era mais interessante se fosses tu a pesquisar sobre o assunto”. A menina esboçou um sorriso e abanou com a cabeça que sim. No dia seguinte trouxe uma capa com pesquisas realizadas na internet ao que me perguntou “a professora Mónica quer trabalhar comigo num projeto sobre os guerreiros?”. Aceitei trabalhar com esta aluna, ao que apenas lhe ajudei no tratamento de informação, ficando grande parte do trabalho ao cargo dela (Anexo: Imagem 38). Tal como esta menina outros alunos se propuseram realizar projetos a pares ou individualmente que eram acompanhados por nós ou em casa pelas famílias. Este tipo de trabalho tornou-se deveras interessante porque as crianças enriqueceram assim as suas aprendizagens, indo ao encontro das suas curiosidades e necessidades individuais. Quanto aos pares, embora tenhamos reparado que por vezes estas crianças não tinham competências muito desenvolvidas sobre o trabalhar em grupos, ajudou-as com o tempo a aceitarem as diferenças dos colegas e caminharem juntos na resolução das advertências que encontravam.

Tal como defende Figueiredo (2004),

as crianças através do trabalho de projeto “aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser

assertivas. Mas aprendem também outro tipo de competências: competências ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, de observação, de recolha de dados”, entre outras.

Antes de realizarem um projeto as crianças preenchem um registo que foi criado para ajudar os alunos a orientar o seu trabalho e no final autoavaliarem-se (Anexo: Documento 3). Com o surgimento dos projetos também emergiu a criação de um espaço apropriado para a realização dos projetos. Foi assim criado a área dos projetos (Anexo: Imagem 39).

Inicialmente este cantinho era apenas composto por uma mesa, quatro cadeiras e uma capa que continha os registos dos projetos das crianças. Era frequentado por quatro alunos ao mesmo tempo, na qual dois adultos orientavam os trabalhos. Os resultados não estavam a ser os melhores, então ficou estipulado que naquele cantinho só poderiam estar a trabalhar em simultâneo apenas 2 projetos e que o acompanhamento por parte de um adulto teria que ser negociado antes do início dos tempos destinados ao trabalho nos projetos. Mais tarde este canto começou a ficar mais composto, colocando-se lá livros e alguns materiais que ajudassem as crianças na pesquisa de informações. Foi criado também um mapa de projetos que permitisse dar a informação de quais os projetos em andamento, as datas de início e propostas de data para apresentação (Anexo: Imagem 40).

As apresentações (Anexo: Imagem 41, 42, 43) foram outro momento criado. Estas não tomaram nenhum tempo específico no horário, mas falando no caso das minhas semanas de intervenção, normalmente deixava as apresentações para o início da manhã ou para o tempo que se seguia à hora do almoço. Por um lado eram momentos que serviam para acalmar o grupo, visto que vinham da excitação do recreio e por outro servia como motivação para darmos início às atividades letivas.

Aos poucos aquelas crianças que no princípio do estágio se demonstravam tímidas, fechadas, com o medo de errar, de comunicar para o restante grupo ou fazer uma simples leitura de um texto, começavam a ser crianças comunicativas, com um à vontade nas suas apresentações, motivadas e que aparentavam um espírito crítico em relação aos seus trabalhos e aos dos colegas, fazendo comentários ou dando sugestões.

Ficou-me na memória um comentário feito por um menino a uma apresentação de um texto de uma colega, em que ele dizia “trabalhas-te bem, mas o teu texto foi pequeno e confuso. Devias ter feito diferente e mais longo.” E como este comentário, outros de igual modo se sucederam. Estas de situações vieram demonstrar-me que o trabalho que estávamos a realizar naquela sala, não estava a ser feito em vão, e em tão pouco tempo verificámos efeitos

surpreendentes naquele grupo de alunos. Este mesmo espírito crítico e à vontade de comunicar também revelou-se durante o tempo CCE. Destemidamente as crianças começaram a afirmar os seus pontos de vista, a debater ideias e a chegar a conclusões num trabalho cooperativo entre os elementos constituintes desta turma.

Outra das introduções implementadas nesta sala foi o Tempo de Estudo Autónomo. Quando conversei com as minhas colegas sobre realizarmos o TEA elas mostraram-se um pouco apreensivas uma vez que já tínhamos realizado tantas modificações. No entanto nós sabíamos que as consequências poderiam ser bastante positivas e que muitas crianças poderiam beneficiar com este tempo. Não hesitei e ciente da minha ideia, decidi conversar com a professora cooperante de modo a ter a sua opinião sobre o assunto. Felizmente, recebi carta-branca e avancei com a ideia.

Este tempo começou a ser feito por fases: um tempo semanal, depois dois tempos semanais e finalmente três tempos semanais. O PIT das crianças também foi sofrendo alterações acompanhando assim as fases de implementação do TEA. Os projetos passaram a fazer parte deste tempo encontrando-se agora no Horário desta sala, definitivamente modificado. Tal como demonstro na tabela seguinte o resultado da organização dos tempos.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-9h45	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo
9h45-10h30	Inglês	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo
10h30-10h45	Intervalo				
10h45-11h30	Educação Física	Áreas de conteúdo	Educação Física	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo
11h30-12h15	TEA	Expressão Dramática	Inglês	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo
12h15-13h30	Almoço				
13h30-14h15	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	CCE
14h15-15h00	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	Áreas de conteúdo	TEA
15h00-15h15	Intervalo				
15h15-16h00		TEA		Educação Física	

Tabela 6 – Horário modificado do 1º Ciclo

Continuando com a descrição do TEA, também foi criado um cantinho de apoio as atividades deste tempo. No início os ficheiros e os materiais foram colocados no cantinho dos

projetos, mas ao verificar que não estava a facilitar a autonomia das crianças decidi criar um cantinho apropriado para tal. Nasceu assim a área dos ficheiros ou TEA (Anexo: Imagem 44).

A primeira vez que introduzi o TEA observei que ao princípio fez-lhes confusão, às crianças, serem elas a planificar o que iam fazer, pois como eram crianças que estavam habituadas a receber as ordens e a fazerem o que lhes é proposto, dependiam muito da orientação da professora. Mas fiquei surpreendida de ver que algumas crianças, que normalmente disturbavam a turma, demonstrarem uma grande autonomia em planificar, escolher o trabalho e fazerem do princípio ao fim o que tinham proposto, sem sequer darmos pela presença delas na sala (muito trabalhadoras).

Para a primeira vez, correu muito bem e ao analisar os PIT confirmei isso. A autoavaliação deles foi importante, não só para perceber quais as dificuldades, mas também para ver até que ponto este tipo de trabalho os ajudaria a evoluir. Tanto eu como a professora cooperante concordamos que este tipo de trabalho iria trazer benefícios ao grupo principalmente às crianças que tinham mais dificuldades em acompanhar os trabalhos.

Algo que foi muito importante para mim, pois consegui perceber que este tipo de trabalho realmente dá frutos, foi também o facto de as crianças se sentirem motivadas para a realização de trabalhos e de igual modo o feedback que receberam quando lhes entreguei os PIT com os meus comentários. As próprias crianças sentiram a valorização dos seus esforços e trabalhos.

Com o decorrer do tempo as crianças começaram a entrar nas novas rotinas e sempre que terminavam alguns trabalhos em vez de aguardarem pelos colegas iam para TEA, não havendo qualquer tipo de conflito entre os alunos por estarem a fazer coisas diferentes. Muito pelo contrário eram muito respeitadores pelos trabalhos dos colegas e por vezes até lhes davam apoio e dicas. Em relação ao preenchimento do PIT verifiquei que a maioria dos alunos já estava a conseguir fazer sem qualquer tipo de ajuda.

Um dos problemas que observei durante o TEA é que as crianças demonstravam um maior interesse nos jogos e no trabalho a pares, pondo de lado os restantes possíveis trabalhos. Então negocie algumas regras, limitando o número de jogos que as crianças poderiam fazer, e estipulei que poderiam realizar uma atividade mais lúdica caso também trabalhassem noutro tipo de trabalho mais formal. Penso que se tivesse retirado os jogos não seria a melhor solução e poderia influenciar negativamente o grupo desmotivando-o. O problema dos trabalhos a pares é que se gerava muita confusão, as crianças não respeitavam regras e no final do TEA o trabalho proposto não aparecia feito nem “alinhavado”. Então

outra das normas determinadas foi que os trabalhos a pares passariam a ser só com os colegas da mesma mesa, até que nós, professoras, chegássemos à conclusão que já conseguiam trabalhar a pares e respeitar as regras. As decisões tomadas foram realizadas com consentimento do grupo durante a reunião do CCE, sendo os alunos parte responsabilizante da concretização prática das novas regras combinadas.

Na minha última semana de intervenção, verifiquei que as crianças variavam mais nos seus trabalhos, embora eu denotasse dois grupos distintos. O grupo das crianças com maiores dificuldades era o grupo que usufruía melhor deste tempo e trabalhava mais para superar dificuldades. Por outro lado, existia o grupo das crianças que não apresentavam tantas dificuldades, em que este tempo servia de escape, sendo um momento onde procuravam trabalhos mais lúdicos (recorte, colagem, inventar histórias, dobragens, jogos).

O trabalho a pares parecia ter sofrido uma evolução, em que as crianças demonstravam uma maior responsabilidade nos trabalhos propostos e na sua elaboração, então refleti que estaria na hora de lhes dar uma oportunidade puderem mudar de pares, com outro colega qualquer da turma, desde que respeitassem as regras deste tempo. Isto porque me apercebi que as crianças já entendiam que este momento não era um momento de brincadeira, mas de trabalho tal como os outros, com a diferença que eram elas as gestoras das suas aprendizagens. O resultado final foi bom, não houve confrontos e algumas crianças que não terminaram as atividades propostas, anexavam o trabalho inacabado ao PIT para que soubéssemos que iam terminar no próximo tempo de TEA.

Nas seguintes tabelas, faço uma análise dos PIT dos alunos, ao longo do primeiro período, ou seja, o tempo de estágio no 1º Ciclo.

Alunos Atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Língua Portuguesa	Criar textos	XXX		X	XXXXXX	X		XXX		XX	
	Leituras						XX	XXX		X	
	Fichas		X				XXX	XX	XX	X	
	Ditado a pares						X				
	Copiar textos			X	X		X				
	Dominó das rimas	XX	XXX	X	X		X	XX	X	X	X
Matemática	Fichas		XXX	X		X	X		X		
	Inventar problemas						X				
	Jogo dos feijões					X	XX		X	X	X
	Jogo do galo					X			X		
	Dominó	X	X	XXX				X			
	Dados			X							
E. M	Fichas										
Exp. P	Desenhos	XXXX		XXXXX	XX	XX	XXXXX	XX	XXXXX	XXX	
	Recorte e colagem		XXXX	X		X	X	XX		X	X
	Dobragens	X	X	X	X		X	X		X	XX
Projetos		XX		XX	XX				X	XX	

Tabela 7 – Análise dos PIT

Alunos Atividades	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Língua Portuguesa	Criar textos	X		XXX	XX	XX	XX	XXX	X	XX	XX
	Leituras	X		X		XXX	X		X		
	Fichas	X		XX			X		X		
	Ditado a pares	X		X							
	Copiar textos										
	Dominó das rimas			X	X	XXX		XXX	X	X	
Matemática	Fichas			XX		X			XX	X	
	Inventar problemas	XXX									
	Jogo dos feijões			X	X	X		X			
	Jogo do galo			XX		X	X	X	X		X
	Dominó				X						
	Dados										
E. M	Fichas	X		X					X		
Exp. P	Desenhos	XXX	XXX	XXXXX	XXX	XX	XXX	XXX	XXXX	XXXXX	XXX
	Recorte e colagem	X	XXX	XXXXX	XXXX	XX	XXX	XXX	XXX		
	Dobragens	XXX	XX	X	X						XXXXX
Projetos							X	XX		X	

Tabela 8 – Análise dos PIT (Continuação)

Concluo que as atividades mais realizadas pelos alunos foram as atividades de Expressão Plástica, maioritariamente o desenho. No geral as crianças até variaram nas escolhas dos seus trabalhos com a exceção da criança 12 que apenas trabalhou na área da Expressão Plástica. As crianças 2, 3 e 7 eram crianças com imensas dificuldades e aproveitaram bem este TEA para trabalharem em atividades que os ajudassem a ultrapassar os seus problemas nas diversas áreas. É de referir que a criança 7 apresentava um défice de leitura grave e ao longo do tempo sofreu uma evolução extraordinária, conseguindo ler textos simples e livros de pequenas histórias. A criança 3 realizou muitos desenhos, mas o mais

interessante do trabalho realizado por este aluno é que os seus desenhos se apresentavam quase sempre com um texto descritivo ou com palavras. Esta era uma criança que tinha um desinteresse pela leitura e pela escrita e esta foi uma estratégia que ela própria encontrou para se ligar à escrita. As crianças com menos dificuldades, tal como tinha referido, aproveitavam este tempo para trabalhar em atividades mais lúdicas, como a criação de textos através da fábrica de histórias, os jogos, as atividades de Expressão Plástica e o dominó das rimas.

Aliadas ao todo o trabalho até agora descrito sobre a prática do 1º Ciclo, revelando um ótimo apoio nas diferentes áreas e desenvolvimento e formação das crianças estiveram as **Expressões Artísticas**.

Quando cheguei à sala não observei atividades destas áreas. Apenas assisti à realização de desenhos ou pintura de desenhos pré-feitos que integravam algumas atividades desenvolvidas nas restantes áreas, servindo como complemento.

Apologista da contribuição importante que as expressões podem dar na formação das crianças e com o pouco tempo de estágio que tinha, tentei diversificar nas atividades expressivas indo ao encontro do trabalho que estávamos a desenvolver na promoção da autonomia e do sentido cooperativo do grupo.

Os primeiros trabalhos feitos já foram descritos anteriormente, quando falei da minha primeira semana de intervenção. Essa semana foi apenas o ponto de partida para começar a integrar atividades mais lúdicas ao meu trabalho pedagógico até ao final do estágio. Fazendo um breve sumário sobre as atividades realizadas, posso consentir que realizei os seguintes tipos de trabalho:

- Recorte e colagem
- Atividades cooperativas
- Atividades para o desenvolvimento da união e confiança
- Breve abordagem à pintura
- Audição de diversos estilos musicais e expressão de ideias com base no ouvido
- Exercícios de Apresentação
- Atividades de Pintura

No TEA a área das expressões não foi colocada de parte, daí no PIT existir as opções referentes aos desenhos, recorte e colagens, dobragens ou qualquer atividade que surgisse por parte da criança.

O relato que agora faço segue a ordem das minhas intervenções, para que se percebam os problemas encontrados e as evoluções que o grupo foi sofrendo à medida que estas atividades foram integradas nos tempos letivos semanais, não esquecendo que entre as minhas semanas as minhas colegas também intervieram.

A atividade de audição e expressão verbal consistia na audição de diversos estilos musicais. Após cada excerto musical, os alunos tinham que expressar o que aquela música lhes tinha transmitido, o que tinham imaginado, etc. Quando preparei este exercício, tinha a plena consciência que seria algo difícil para estes alunos, uma vez que para nós adultos por vezes se torna difícil falar sobre os nossos sentimentos e medos quanto mais as crianças.

Mas o que se tornou mais importante para mim, não foi tanto os alunos falarem do que a música lhes tinha provocado, mas mais o sentido de trabalhar as questões de respeito, o estimular a audição de diversos tipos de obras musicais, desenvolver a atenção auditiva e estabelecer um momento de partilha entre os elementos desta turma. Sousa (2003c, p. 78) menciona que é “nas actividades de grupo que a criança descobre que os outros pensam de maneira diferente da sua, que aprende a procurar compreender as ideias dos outros, a expressar as suas ideias de modo a fazer-se compreender pelos outros”.

Geralmente, quando os alunos vinham do intervalo ou hora do almoço, entravam na sala muito agitados. Então como estratégia para atenuar as consequências desse comportamento, o que fiz foi preparar a sala para a atividade, criando um espaço propício para a reunião do grupo (Anexo: Imagem 45). Quando o alarme tocou fui esperar as crianças à porta e dei-lhes a indicação que teriam que se sentar nos seus lugares em silêncio, pois iríamos realizar um jogo, ao que aderiram muito bem.

O jogo consistiu numa pequena atividade de Expressão Dramática. Coloquei uma música calma e as crianças aos poucos e poucos fingiam que iam adormecendo, e só poderiam acordar ao meu toque. Espreguiçavam-se, levantavam-se e dirigiam-se silenciosamente para o local de reunião, sentando-se no sítio onde estivesse o seu nome (Anexo: Imagens 46 e 47).

Depois de todos estarem reunidos demos início à atividade de audição e expressão verbal. No princípio as crianças não estavam a levar a sério o trabalho e riam-se constantemente, tendo comportamentos menos adequados. Alguns elementos da turma chegavam até a perturbar os colegas que tentavam partilhar as suas ideias e quando chegava à sua vez de falarem, ficavam acanhadas sem saber o que fazer. Como já não era a primeira vez que eles faziam este tipo de atividades, porque o faziam nas aulas de Expressão Dramática, já

se tinha verificado era exatamente que as crianças muitas vezes faziam troça das coisas sem as questionar.

Desistir deste tipo de atividades não seria solução, pois aquelas crianças nunca iriam compreender as atitudes que estavam a ter e, possivelmente, iriam continuar a agir de determinadas maneiras, noutra tipo de situações. Após a chamada de atenção tanto da minha parte como dos próprios colegas, a continuidade da atividade correu muito melhor. No desenrolar do exercício foram-se apercebendo que devemos aceitar o outro tal como é e como pensa (Anexo: Imagem 48). No que diz respeito à expressão verbal de ideias verifiquei que algumas crianças já conseguiam fazer um esforço para expressarem o que sentiam, mas no entanto a maioria ainda estava muito presa seguindo a ideia de um colega, indo muito por imitação.

A meu ver, foi importante ter realizado esta atividade, pois permitiu-me penetrar no mundo desta turma, tentando compreendê-los e ajudar na promoção da aproximação, aceitação e cooperação deste grupo através da comunicação. Neste tipo de atividades tentei interpretar sempre um papel de colega e não da professora, entrando nas brincadeiras e deixando ser elas a discutirem sobre as situações com que se deparavam, procurando em conjunto as soluções. Pois partilho da ideia que o “grupo deverá ser completamente autónomo e responsável pelas suas decisões, criador único das suas formas de acção, devendo o educador saber apagar-se quando não solicitado e actuando breve e modestamente, quando solicitado.” (Sousa, 2003^a, p. 227)

Na atividade que se sucedeu, a realização dos submarinos, dei total liberdade às crianças para a expressão criativa. Como era uma atividade de pintura coloquei os materiais numa mesa, já prontos para uso, só por uma questão de organização. Como os materiais eram poucos, teriam que partilhar, mas podiam usá-los à sua vontade, desde que no final da atividade a sala ficasse limpa e em condições.

Esta atividade foi a continuidade do projeto dos submarinos iniciado por uma das minhas colegas de estágio, mas pela falta de tempo, nunca foi possível a concretização. Então para não ficar no esquecimento e como os alunos já andavam a pedir decidi planificar este momento. Sendo assim, coloquei várias tintas à disposição, na qual as crianças podiam utilizar, mas tinham que partilhar (Anexo: Imagem 49).

Os resultados obtidos foram muito satisfatório, apesar do burburinho que se instalou, os alunos conseguiram ser bastante autónomos e cooperar com os colegas na troca de ideias e

partilha de materiais (Anexo: Imagem 50). O meu papel foi de ajudar e orientar algumas crianças mais aflitas, estando sempre atenta ao restante grupo.

Pude assim comprovar que a pintura contribui para o envolvimento, cooperação, interajuda, partilha de responsabilidades e desenvolvem a expressão livre dos alunos. Para tal o ambiente que se cria é um fator fundamental para a atividade expressiva, pois “deve potenciar as oportunidades de experienciar materiais, objectos, sensações e interações com o outro e, conseqüentemente, favorecer na criança o processo de criação e a vivência de aprendizagens de forma mais enriquecedora.” (Oliveira, 2009, p. 105)

Na minha terceira semana de intervenção contei uma história de Eva Montanari, “*Sabe-se lá como é o crocodilo*”. Resumidamente esta história passa-se numa escola onde os alunos interessados em descobrir como é o crocodilo que vive no rio, utilizam a pintura para expressar as suas ideias. O professor ao ver o resultado dos trabalhos verifica que cada aluno pintou num estilo de pintura diferente, fazendo referencia a algumas correntes artísticas tais como o Expressionismo, Futurismo, Abstracionismo e o Cubismo.

Após o conto, as crianças realizaram como sempre um exercício de interpretação, mas como demoraram mais tempo que o habitual, não foi possível dar seguimento ao planificado. Tinha proposto no meu plano semanal, um trabalho de grupo que constava na planificação conjunta das ideias chaves para uma pesquisa sobre as correntes artísticas abordadas na história. Como os restantes tempos no horário não podiam sofrer alterações distribui as crianças pelas quatro correntes artísticas, sendo essa distribuição feita de acordo com as escolhas delas.

Infelizmente como nem todas as crianças tinham acesso às informações, eu tomei a iniciativa de levar livros, e preparei um diaporama com quadros e as ideias principais de cada corrente artística. À medida que ia mostrando as obras e os nomes que os autores lhes tinham atribuído os alunos ficavam muito espantados notando-se que estavam envolvidos pelas características, como a cor e as formas dos desenhos. A atividade fruto desta abordagem foi as crianças escolherem uma obra e produzirem o seu próprio quadro, proporcionando-se um trabalho interessante. Com isto percebi que as crianças apresentavam dificuldades na definição de limites espaciais, tendo uma folha A3, onde podiam “rabiscar” à vontade e não o conseguiam fazer. Algumas crianças começaram até a ficar frustradas por não conseguirem fazer nada. Confesso que fiquei um pouco assustada quando reparei no desespero de alguns alunos a criarem barreiras na realização deste trabalho, enquanto para os outros era um trabalho fácil que faziam com gosto.

Felizmente, não me deixei ir abaixo ao ponto de desistir (porque por momentos foi o que pensei). Tive a atitude de conversar com os alunos para que perdessem o medo e percebessem que iam ser valorizados na mesma. Que o que se pretendia era eles fazerem o seu desenho e não criarem uma imitação perfeita da obra de arte que tinham escolhido, porque é importante “apresentar obras de arte de diferentes artistas e movimentos da história da arte, mas sempre deixando a criança criar a sua própria obra.” (Santos e Fratari, 2011, p. 3)

Não queria de maneira alguma frustrar as crianças com este tipo de trabalho e por momentos pensei que fosse isso que ia acontecer.

Isto levou-me a crer que as crianças criaram o medo, de que tudo tem que ser “perfeito”, para não serem criticadas negativamente. Esse mesmo medo, já tinha sido observado no início do estágio por nós estagiárias, mas em relação à escrita de textos ou na realização de exercícios matemáticos.

Após o incentivo que lhes dei, vi que as crianças que apresentaram as maiores dificuldades começaram a arriscar mais, começando a gostar do que estavam a fazer. Faltava-lhes apenas um “empurrãozinho”, porque os trabalhos finais excederam as expectativas e tive algumas surpresas (Anexo: Imagens 51, 52, 53, 54 e 55). Também foi muito produtivo ver os alunos a incentivarem os colegas e mesmo tentarem ajudá-los.

Os produtos finais deram origem a um livro que a turma intitulou “As nossas Artes” (Anexo: Imagem 56) que contém todas as obras de arte, descrição das correntes artísticas e uma página dedicada às opiniões dos alunos, onde podemos ler pequenos textos com os que apresento a seguir.

1. “O meu quadro tem as cores, rosa, verde, amarelo e azul. Gostei de fazer o quadro.”
2. “Eu gostei de fazer o meu desenho. Foi muito divertido fazer em grupo.”
3. “Senti-me inteligente.”
4. “Senti que o meu quadro é bonito.”

Esta turma realizava mensalmente uma visita ao museu, sendo que as atividades programadas ficavam ao cargo dessa entidade e só no momento da visita é que éramos informados sobre o tema a ser tratado. A visita do mês calhou na sexta-feira dessa semana e lá fomos ao museu. Foi uma visita interessante e mais agradável, que se tornou até engraçada porque fomos ouvir falar e ver sobre quadros de pintura. Durante a explicação apareceu um quadro que as crianças rapidamente identificaram como Cubismo, revelando-se este momento

muito gratificante para mim, porque as crianças conseguiram mobilizar o conhecimento adquirido pelas minhas aulas, a outra situação.

Quando regressamos à escola estivemos a fazer o registo da visita e as crianças demonstraram-se muito participativas durante a construção de um texto coletivo, revelando que memorizaram e perceberam as explicações dadas. De facto este tipo de experiências são positivas e dão outro tipo de motivação às crianças.

Na minha última semana as crianças estavam mais ansiosas devido às avaliações pelo que tentei dar-lhes espaço para descomprimirem, tanto que quando pensei na minha planificação, coloquei momentos mais “leves” para depois das horas das fichas. Houve momentos em que alterei o planificado e envolvi as crianças em momentos de conversação, apresentações e li-lhes uma história a pedido das mesmas. Depois de estarem mais descontraídos então avançava com os trabalhos planificados. Só pelo facto das crianças descontraírem um pouco ajudou-as depois no resto das atividades letivas.

Como já havia feito, o trabalho no âmbito das Expressões Artísticas, foi novamente em grupo. Na tentativa de promover a aproximação do grupo, visto novamente ter assistido a algumas adversidades entre as crianças e situações preconceituosas criadas pelas mesmas. Também como uma menina da turma estava de partida para o Canadá e seria a última semana dela, igualmente a minha, apelei então ao sentido de amizade destas crianças.

Comecei por desenvolver atividades da área da Expressão Musical ao contrário do que tinha pensado inicialmente, isto porque houve atrasos na ficha de avaliação de estudo do meio e a atividade de plástica envolvia momentos de escrita.

Como acho que a Expressão Musical de certo modo está interligada com a Expressão Dramática resolvi então iniciar com um jogo dramático. Nesse jogo as crianças formavam uma roda e por exemplo a criança A tinha que dizer à criança B “olá eu sou a A e sou tua amiga” abraçando-a de seguida, e assim sucessivamente. Realizei esta atividade 3 vezes, pela questão levantada anteriormente, as crianças não se conseguiam abraçar porque tinham os tais preconceitos ou porque tinham vergonha de o fazer (Anexo: Imagem 57, 58). Quando o fizeram, só para ver como iam reagir, elevei a fasquia. Agora em vez do abraço teriam que dar um beijinho. O problema criado desta vez foi o beijinho entre os diferentes géneros, mas mais ainda entre o mesmo género. Da primeira vez deixei que as crianças mantivessem as mesmas posições, mas da segunda vez tomei a iniciativa de colocar a roda com a disposição rapariga, rapaz. O resultado foi muito melhor. Depois de fazermos novamente 3 vezes esta segunda atividade, penso que finalmente eles entenderam que não tem mal nenhum demonstrar que

gostamos de alguém e de lhes dar um abraço ou um beijinho. Digo isto, porque na atividade que aconteceu depois todas as crianças se envolveram e abraçaram-se umas às outras.

A atividade seguinte constava na invenção de uma coreografia para a canção que íamos cantar (“*Um Amigo*”). Todas as crianças participaram com ideias e no final ficou uma coreografia engraçada, onde todos dançaram, mimaram e se abraçaram (Anexo: Imagens 59, 60 e 61). Onde o sentimento de amizade foi sentido num momento de descontração e diversão. Provando as ideias de Ávila e Silva (2003), citado por Chagas (2009), quando afirmam que

“as atividade com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão de cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas cantigas de roda. Elas estarão exercitando textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.”

Para terminar a última atividade de Expressões Artísticas foi uma atividade de moldagem em conjunto com a execução de um texto descritivo. Resumidamente tinham que moldar um colega da turma utilizando um pedaço de plasticina. De seguida fazer um texto que descrevesse como era esse amigo/a. Depois de terminarem esta tarefa, teriam que fazer uma apresentação oral, de modo a que os colegas tentassem adivinhar de quem se tratava (Anexo: Imagens 62 e 63).

Todos respeitaram os trabalhos dos colegas, apresentaram os seus textos descritivos sobre os amigos ocultos que lhes tinham calhado e os bonecos que tinham moldado com a plasticina. Brincaram todos com pormenores sobre os amigos e eu também alinhei na brincadeira gerando-se ali mais uma vez, um momento de descontração e partilha.

Para uma sala onde raramente assistíamos a este tipo de atividades, sinto que cumpri o meu papel para libertar este grupo de um trabalho meramente orientado, onde a aprendizagem na experiência e na ludicidade era pouca. As artes tiveram um papel fulcral no apoio a todas as implementações que nós, estagiárias, fizemos em conjunto, uma vez que os trabalhos realizados trabalharam, direta ou indiretamente, sobre o panorama que se estava a tentar criar dentro desta sala. Andrea (2011, p. 49) sustenta que quanto “melhor a criança se articula com as diferentes Expressões Artísticas, mais ela aumenta o seu mundo perceptível e engrandece a possibilidade de sentir e experimentar facilitando todas as suas capacidades.”

Em suma, este estágio proporcionou-me experiências que contribuíram imenso para o meu crescimento, não só a nível pessoal, social, como também na minha formação académica e futuramente profissional. Consegui entender através da prática e da experiência em campo, como são feitas determinadas mudanças numa sala de aula, os resultados que podemos ou não esperar, as reformulações necessárias que se devem fazer, ajudou-me também a melhorar a minha capacidade de agir e resolver problemas.

Se tivesse realizado um estágio em que teria apenas que dar continuidade a um trabalho que já estava assente dentro da sala de aula, talvez não tivesse tido uma experiência tão rica e gratificante como foi o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Conclusões

Em termo de conclusões deste meu relato, reflito agora sobre algumas questões.

Começando pela minha prática no Pré-Escolar, admito que esta foi facilitada porque o grupo de crianças não levantava quaisquer problemas comportamentais e revelou-se bastante cooperativo e autónomo nas suas ações. Quando surgiam conflitos, estes eram resolvidos em conjunto, onde eu apelava à participação de todas as crianças para a discussão e resolução de problemas. O local propício para esses momentos era a manta, pois era lá que se concretizavam maior parte dos tempos em grande grupo.

As planificações em conjunto também demonstraram-se muito úteis no meu trabalho sendo um excelente guia no planeamento da minha intervenção, em favor das ideias e necessidades das crianças.

Os trabalhos em pequenos grupos ajudaram-me na aproximação e deteção das dificuldades ou facilidades que as crianças apresentavam, permitindo-me encaminhar a minha prática na ajuda a ultrapassar as falhas encontradas ou a desenvolver novos patamares nas aprendizagens das crianças.

O envolvimento das mães e a participação de alguns adultos durante as minhas intervenções resultou num clima amistoso em sala de aula, onde se geraram interações entre diferentes níveis de conhecimento e das faixas etárias, promovendo um jogo entre o intelectual e o emocional, motivador à realização de atividades e conseqüentemente a aprendizagens integradoras.

As atividades expressivas serviram de alicerce à promoção da expressão e criatividade das crianças. Através das brincadeiras naturais destas idades foi possível entrar e conhecer o mundo infantil e a maneira como o mundo real é fantasiado. Tendo as Expressões Artísticas um carácter ativo e experimental, a exploração de situações novas, vivenciando realidades é assim um modo de transformar pensamentos e atitudes. Como explicam Salomão e Martini (2007, p. 6) a “incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos.”

A nível social e das interações, as artes serviram também de aproximação do grupo, de promoção ao respeito pelo outro, ou seja, à atividade cooperativa.

Falando das minhas aprendizagens, este estágio forneceu-me ferramentas para o despertar dos pequenos detalhes que podem fazer a diferença na nossa prática. Desde o modo com que olhamos as situações, à forma como reagimos face aos acontecimentos, sejam eles situações diárias ou problemas que surgem dentro da sala. A comunicação que estabeleci com

as crianças foi crucial para um entendimento mútuo, em que não só tomei posse do meu papel de educadora, mas também tratei de alinhar nos planos delas, fazendo, a meu ver, toda a diferença no desenrolar das atividades letivas.

Apenas no final deste período no Pré-Escolar é que senti que devia ingressar de novo na intervenção, pois já estava minimamente preparada. O tempo de estágio acabou por ser apenas um aquecimento, ao que não consegui descortinar tudo o que se estava a passar em meu redor, as evoluções que se estavam a suceder, tanto no grupo como o meu próprio progresso.

De um modo global, as crianças sempre se mostraram muito disponíveis e interessadas em tudo o que fazíamos, participavam ativamente nas atividades que lhes proporcionávamos e partilhávamos ideias em conjunto, integrando, assim, conhecimentos.

O 1º Ciclo do Ensino Básico tornou-se uma viagem por caminhos desconhecidos, mas que me ofereceu grandes lições.

Foi um longo caminho que percorri, entendendo que a dinâmica da sala de aula influencia todo o processo de ensino e as relações entre crianças e adultos.

Todas as implementações tiveram os seus motivos e os seus objetivos revelando-se uma mais-valia em todo o trabalho desenvolvido.

A comunicação e a colaboração com as minhas colegas foi o ponto de partida para muitas das mudanças, pois partilhávamos das mesmas ideias e lutamos por objetivos comuns, que passavam não só pela alteração da dinâmica da sala, como também pelo bem-estar da turma. O trabalho colaborativo foi assim a base, para os resultados positivos que obtivemos.

Partindo das ideias de Cochito (2004, p. 41) a “sala de aula cooperativa constrói-se desde o primeiro dia e depende em grande parte da capacidade do professor em criar o espaço e a disponibilidade para que todos se conheçam mutuamente e se comecem a interessar uns pelos outros”.

No entanto, é preciso refletir sobre algumas questões, sobretudo o que foi desenvolvido durante este período. Considero, portanto, que teria sido interessante realizar outros trabalhos de complemento a todas as implementações feitas.

Um deles remete para a planificação. Realizar um plano do dia, com registo escrito, em colaboração com estas crianças poderia ter sido muito útil, não só para apelar à participação da turma, como também permitir-lhes-ia ter um conhecimento acerca de tudo o que se iria passar dentro da sala de aula, tendo os alunos uma palavra a dizer. Seria também um ótimo recurso para alimentar a motivação.

O que fiz, quando intervinha, foi no início de cada semana, criar um momento de “acolhimento” em que conversava com as crianças dando-lhes a conhecer o que tinha preparado para elas para que ficassem com uma ideia dos trabalhos que iríamos desenvolver. Um dos meus erros é como afirmei, que em vez de este momento ter sido feito só oralmente poderia ter criado em conjunto com eles um registo escrito, mas infelizmente não estava desperta para isso, nesse momento.

A planificação tal como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011, p. 31) “cria momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.”

Outra coisa que teria feito diferente, seria nas apresentações de trabalhos e projetos fazer igualmente outro registo escrito, que contivesse as opiniões, sugestões tanto da turma como minhas, das minhas colegas e da professora cooperante. Infelizmente foi algo que também não correu como agora percebo que poderia feito. Todas as apreciações eram realizadas oralmente, pelo que depois caíam no esquecimento, pois não havia nenhum registo sobre o que tinha sido dito.

A título individual este estágio fez-me crescer tanto a nível social, intelectual e emocional, porque percorri lado a lado com esta turma o caminho que em conjunto construimos. Tive outro tipo de preocupações que não se sucederam aquando do primeiro estágio, como por exemplo arranjar alguns tipos de estratégias, que nesta fase já elaborava mais naturalmente.

O meu discurso nesta etapa não diferenciou muito do Pré-Escolar, pelo que considero que este é talvez o meu estilo de trabalho, sentindo-me confortável ao longo do percurso.

Para que as crianças nos percebam, por vezes, é necessário colocarmo-nos ao nível delas, e mesmo sem me esforçar muito, eu faço-o ilimitadamente porque é algo que realizo quase inconscientemente. Sendo que penso que continuarei a adotar este modo de trabalho para as minhas práticas futuras. Em relação às estratégias e metodologias de trabalho, que irão integrar as minhas intervenções num futuro próximo, não posso revelar qual a receita mágica, porque ela simplesmente não existe. Tudo vai depender do desafio que eu encontrar na altura, da minha capacidade de persistência, na preocupação e resolução das situações que se avizinharão.

Como vim a descrever na Parte III, relativamente à prática no 1º Ciclo, consegui aperceber-me das evoluções das crianças. Entendo que estas sofreram um desenvolvimento nas suas aprendizagens, desde apresentarem imensas dificuldades a ler e passarem a ler textos

ou até mesmo pequenos livros melhorando conseqüentemente. Que as suas competências enquanto grupo também ficaram alteradas, onde inicialmente apenas havia uma preocupação individual e que começou a transformar-se numa preocupação sobre o outro.

No geral, fazendo uma leitura sobre tudo, chego a conclusão que o desenvolvimento da autonomia e da cooperação permitem aos alunos agirem conscientes da sua ação, de si ou do grupo.

As expressões foram um estímulo à participação, ajudando as crianças no processo e no desenvolvimento do pensamento autónomo, do pensamento criativo, e na construção das interações com o outro.

Certamente ficou evidenciado que as Expressões Artísticas possuem um caráter interdisciplinar, se a sua prática for direcionada para tirar proveito pedagógico delas. Não é suficiente realizar uma atividade expressiva, se não houver nenhum objetivo para esta, que não seja apenas o de entreter as crianças. Caso isso aconteça as atividades fragmentadas perdem todo o sentido interdisciplinar e objetivo que possam ter.

Em síntese toda a prática pedagógica deve ser pensada, experimentada e refletida. Cabe a nós, professores, oferecer condições aos nossos alunos para participarem ativamente na construção e desenvolvimento de todo o seu processo educativo, para que sintam que são parte integrante de todo o sistema. A educação não deve ser o professor o centro de tudo. A educação é de todos e como tal, todos tem o direito de agirem, participarem, afirmando as suas aptidões e capacidades.

Bibliografia Utilizada

- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. MC Graw Hill Companies.
- Azevedo, M. A. R de & Andrade, M. de F. R. (2007). O Conhecimento em Sala de Aula: A Organização do Ensino numa Perspectiva Interdisciplinar. *Educar*. (Curitiba: nº30, p. 235-250). Editora UFPR.
- Bueno, G. D. R. (2011). Estágio Supervisionado: Compromisso na Formação (comunicação). X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Panamá, Curitiba.
- Castro, A. L. M. B de (2006). O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygostky. *Revista Psicopedagógica*. (Vol. 23, nº 70). São Paulo.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e Educação: A Contribuição da Arte para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Correia, M. da C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*. (Vol. 13, Nº 2)
- Couvaneiro, C. S. (2004). *Práticas Cooperativas. Personalização e Socialização*. (2ª Edição). Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Figueiredo, M. A. R. (2004). *Ideias Para a Construção de Projetos*. Lisboa: Bola de Neve.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa, uma estratégia de inclusão* (comunicação). CFECI, Auditório do Museu Marítimo Ílhavo.
- Mateus, M. do N. E. (2011). Metodologia de Trabalho de Projeto: Nova Relação entre os Saberes Escolares e os Saberes Sociais. *EDUSER: Revista de Educação*. (Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação: Vol. 3(2))
- Melo, M. do C. (2001, Jan/Jun). *O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores*. Currículo sem Fronteiras. v.5 (n.1), pp.96-116.
- Niza, S. (1991), O Diário de turma e o Conselho. *Escola Moderna*. (Nº 1). 3ª série.
- Niza, S. (1998), A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º CEB, *Inovação*, 11: 77-98.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Dissertação de

- Mestrado em estudos da criança – Especialidade em comunicação visual e expressão.
Universidade do Minho – Instituto de estudos da Criança, Minho, Portugal.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (S/d). *A Reflexão e o Professor Investigador* (Artigo).
- Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R. Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Ostetto, L. E. (2007). *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis* (Comunicação), Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação.
- Palha, S. (2006). *Educar para a Autonomia* (comunicação). Oosterlich College, Instituto Freundenthal.
- Pinto, A. M. (2005). *Educação pela Arte para uma cultura intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Porto, Portugal.
- Pontes, G.M.D de (2001). *A Presença da Arte na Educação Infantil: Olhares e intenções*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Brasil.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações L.^{da}.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma Estratégia para Aquisição de Algumas Competências Cógicas e Atitudinais Definidas pelo Ministério da Educação – Um Estudo com Alunos do 9º Ano*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Rocha, M. (s/d). *Educação em arte: conceitos e fundamentos*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). *A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino não direcionado*. Artigo, O Portal dos Psicólogos em www.psicologia.com.pt
- Santos, A. M. dos & Fratari, M. H. D. (2011). *As Artes Visuais na Educação Infantil*. Artigo, Graduação em pedagogia, Faculdade Católica de Uberlândia M-G.
- Santos, D. E. F. dos (2010). *O Desenvolvimento Sócio-moral na Escola*. Trabalho de conclusão de curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

- Santos, M. I. G. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação Intercultural*. Caderno de Formação de Educação Intercultural. ACIME.
- Serralha, F. (2007). Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM. In *A Socialização Democrática na Escola: O desenvolvimento Sociomoral dos Alunos do 1º CEB*. (pp 138-188). Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.
- Silva, L. P. da. & Tavares, H. M. (2010). Pedagogia de projetos: Inovação no campo educacional. *Revista Católica*. (Uberlândia: Vol.2, Nº 3, pp. 236-245).
- Sousa, A. B. (1980). *A Expressão Dramática*. Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. (1º Vol). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança*. (2º Vol). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. (3º Vol). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, A. P. de & Rosso, A. J. (2011). Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Entre Pensamentos e Práticas Docentes (comunicação). X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, Pontifícia Universidade Católica do Panamá, Curitiba.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. (1º Vol). Edições Pro-Música.

Bibliografia de Apoio

- Almeida, C.C.T., Previato, G & Sarto, M.A.S. (s/d). *Interdisciplinaridade e o Ensino da Arte*. XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale Paraíba.
- Azevedo, M. A. R. & Andrade, M. F. R. (2007) O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar, Curitiba*. (30), p. 235-250. Editora UFPR
- Câmara, M. M. G. (2007). *Contributos da Educação pela Arte (1971- 1982) para a Educação Artística em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro, Portugal.

- Castro, A. L. M. B. (2006). O Desenvolvimento da Criatividade e da Autonomia na Escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. *Revista Psicopedagogia*, Vol. 23 (70), São Paulo.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Uma Educação Intercultural*. Porto: ACIME.
- DEB. ME. (2004). *Organização Curricular e Programa. 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. EGA.
- Freitas, L. B. L. (2002) Autonomia moral na obra de Jean Piaget. *Educar, Curitiba*. (19), p. 11-22. Editora da UFPR
- Godinho, J. C. & Brito. M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Marques, M. E. (1999). *Autonomia-Heteronomia – Um Aprendizado nas Sombras do Passado*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade da Educação da UFMG, Brasil.
- Ponte. J. P., Serrazina. L., Guimarães. H. M., Breda. A., Guimarães. F., Sousa, H., Meneses. L., Martins. M. E. G., & Oliveira. P. A. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC-ME.
- Reis. C., Dias. A. P., Cabral. A. T. C., Silva. E. Viegas, F. Bastos, G. Mota. I., Segura. J. & Pinto. M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: D.G.I.D.C.-M.E.
- Rocha, M. M. S. (2001). *Educação em Arte: Conseqüências e Práticas. Um estudo sobre o Acto Educativo de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal.
- Rossetto, M. C. (2005). *A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na Perspectiva do Professor*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil.
- Sena. T. (2000). *Expressão Plástica I – Manual de Formação*. (1ª Edição). GRAFISETE, Fundão.
- Silva, L. L. F. (s/d). *A Educação pela Arte*. Artigo, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
- Silva, M. D. C. C & Silva, T. P. (2011). *A Importância das Artes na Formação das Crianças da Educação Infantil*. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática do Ensino.

Webgrafia

Dicionário Priberam, de <http://www.priberam.pt/dlpo/>, acessido a 12 de Janeiro de 2013

Ramos, E. M. F. (s/d), O Papel da Avaliação Educacional nos Processos de Aprendizados Autônomo e Cooperativos, de <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/WSEngRevisado.pdf> acessado a 12 de Janeiro de 2013

ANEXOS